

Ordforråd hos tospråklige elever i Oslo.

En teoretisk og empirisk studie.

Torgeir Granvik Andersen



Masteroppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt

Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Ordforråd hos tospråklige elever i Oslo

En teoretisk og empirisk studie.

AV:

Torgeir Andersen

EKSAMEN:

Masterstudiet i pedagogikk

Studieretning pedagogisk- psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Høsten 2006

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi

Flerkulturell pedagogikk

Ordforråd

Problemområde

Oppgavens tema er tospråklige elever og deres utvikling av ordforråd.

Ordforrådsutviklingen knyttes til utviklingen av leseferdighet med hovedvekt på leseforståelse. Det blir også drøftet implikasjoner i forhold til opplæring.

Hovedproblemstilling:

Hvilken betydning har ordforråd for leseferdighet hos tospråklige elever, og hva sier forskning om hvordan man kan drive opplæring for disse barna med tanke på utvikling av ordforråd.

Hovedproblemstillingen belyses ved hjelp av følgende delproblemstillinger:

- **Dersom man sammenligner ordforråd i norsk hos enspråklige og tospråklige elever i 3. klasse ved samme skole, er det da noen forskjell?**
- **Hva sier forskning om ordforrådets betydning for leseferdigheter i norsk for tospråklige elever?**
- **I hvilken grad påvirker barnehagebakgrunn utviklingen av ordforråd i norsk? Er det sammenheng mellom antall år i barnehage og størrelse og bredde på ordforråd i norsk hos tospråklige Oslo elever i 3.klasse?**
- **Hva sier forskning om hvordan undervisningen kan være, og hvordan er undervisningen på de to utvalgsskolene sammenlignet med teori?**

Denne oppgaven er skrevet i tilknytning til Utdanningsetaten i Oslo kommune i samarbeid med professor Kamil Øzerk ved Pedagogisk forskningsinstitutt.

Utdanningsetaten har et pågående prosjekt med navn: "Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk- likeverdig opplæring i praksis". Prosjektet har som mål å bedre minoritetsspråkliges grunnleggende norskferdigheter.

Metode

Det ble benyttet ulike kvalitative og kvantitative metoder i undersøkelsen. Dette for å få en datatriangulering som er med på å bedre validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen.

Data/kilder

For å besvare de ulike delproblemstillingene valgte jeg å tilknytte meg to utvalgsskoler, hvor jeg fulgte 3. årstrinn. Jeg valgte å bruke en ordforrådsprøve basert på tekster elevene har gjennomgått, intervjuer med lærere, enkle spørreskjemaer til foresatte og observasjon i klasserommet. Relevant nasjonal og internasjonal litteratur har blitt drøftet.

Resultater/hovedkonklusjoner

Leseferdighet er en avgjørende faktor for fremtidig suksess i skolen. En avgjørende faktor i utviklingen av leseferdighet er elevens ordforrådsutvikling. Ordforrådet har spesielt stor betydning for forståelsespektet i lesing. Dersom en tekst har for mange ukjente ord vil dette svekke innholdsforståelsen hos leseren. En rekke studier viser at tospråklige elever generelt har et svakere utviklet ordforråd enn norskspråklige.

Ordforrådsprøvene i denne studien viste også store forskjeller mellom de to gruppene. Det er derfor grunn til å påstå at det er store forskjeller i utviklingen av ordforråd mellom gruppene. Ordforrådsprøvene viser også at det i disse to utvalgene ikke ble gitt en adekvat tilpasset opplæring til de tospråklige elevene, i form av at tekstene de leste hadde for mange ukjente ord. Videre er barnehagebakgrunn av stor betydning for utvikling av tospråklige elevers ordforråd. I denne studien fant jeg at tospråklige elever som gruppe har mindre barnehagebakgrunn enn de enspråklige.

Det er også en klar sammenheng mellom ordforrådsprøvene og elevenes barnehagebakgrunn. De elevene som har gått lite i barnehage skårer også svakere på ordforrådsprøvene. Dette tolkes som at barnehage og skole ikke har klart å stimulere

elevene godt nok i forhold til deres ordforrådsutvikling. Det er imidlertid ikke kontrollert for andre mulige årsaksforklaringer.

Barn lærer språk og ord intensjonalt og insidentelt, og gjennom inter- og intrapsykologiske prosesser. Ordlæring ble beskrevet som en eksplisitt prosess. Sampedagogiske aktiviteter fremheves som viktige. Det er også avgjørende at det er en systematisk opplæring i ukjente ord. Elevene vil også lære flere ord dersom de selv får et aktivt forhold til egen læring og benytter seg av ulike strategier for å lære. Lærerens kompetanse, holdninger og metodevalg vil naturlig nok være av avgjørende betydning. Opplæringen ved de to skolene viser at det er mye de gjør riktig dersom man sammenligner med teori.

Samlet sett kan det konkluderes med at ordforrådet er en viktig faktor for utviklingen av leseferdighet, spesielt for tospråklige elever. Videre er det forskjeller i barnehagebakgrunn, ordforrådsutvikling og leseferdighet mellom tospråklige og enspråklige elever. Tospråklige elever har sammen med hjemmet, barnehagen og skolen en større utfordring enn de enspråklige i utviklingen av ordforråd og leseferdighet. Det er vanskelig å ta igjen de andre elevene når man blir hengende bak fra starten av skolegangen. De som stiller til første skoledag med begrenset erfaring med sitt andrespråk har et klart handikap og skolen har en utfordring med å bryte denne onde sirkelen. Dette gjelder ikke minst deres ordforrådsutvikling.

Forord

Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med denne oppgaven.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til skolene som lot meg samle inne datamaterialet hos dem. Takk til lærere og elever.

Takk til min veileder Kamil Øzerk. Tusen takk for god veiledning, engasjement og mange inspirerende samtaler. Mine medstudenter fortjener også en stor takk. Takk for mange kaffepauser og spennende diskusjoner som har gitt meg motivasjon til arbeidet.

Sist men ikke minst fortjener Marte en stor takk for at hun har støttet meg i denne prosessen.

Torgeir Andersen

Oslo, 19.6.2006

Innhold

FORORD.....	VI
INNHold	VII
2. INNLEDNING	1
2.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	1
2.1.1 <i>Hovedproblemstilling.....</i>	<i>1</i>
2.1.2 <i>Delproblemstillinger.....</i>	<i>1</i>
2.2 OPPBYGNING.....	2
2.3 OSLOPROSJEKTET.....	2
2.4 REDEGJØRING AV BEGREPER	4
2.5 AVGRENSNING	5
2.6 BAKGRUNNSTALL	6
3. TEORI.....	7
3.1 LESING	7
3.1.1 <i>Begynnende leseopplæring i Norge</i>	<i>8</i>
3.1.2 <i>Lesing blant tospråklige elever i skolen.....</i>	<i>9</i>
3.1.3 <i>Førskolealderens påvirkning</i>	<i>12</i>
3.2 ORDFORRÅD.....	14
3.2.1 <i>Ordforråd-resultater.....</i>	<i>16</i>
3.2.2 <i>Talespråklige ferdigheter, ordforråd og lesing.....</i>	<i>18</i>
3.3 OPPLÆRING.....	20
3.3.1 <i>Generelle læringsprinsipper</i>	<i>21</i>
3.3.2 <i>Tospråklige opplærings modeller</i>	<i>23</i>

3.3.3	<i>Implisitte eller eksplisitte metoder for å lære ord?</i>	24
3.3.4	<i>Metakognitive strategier</i>	26
3.3.5	<i>Lærerrollens betydning</i>	28
3.3.6	<i>Oppsummering av opplæring</i>	30
4.	METODE	31
4.1	DESIGN, RELIABILITET OG VALIDITET	31
4.2	UTVALG	34
4.2.1	<i>Skole A</i>	36
4.2.2	<i>Skole B</i>	36
4.3	UNDERSØKELSENE	36
4.3.1	<i>Kartlegging av elevenes ordforråd</i>	36
4.3.2	<i>Intervju</i>	39
4.3.3	<i>Observasjon</i>	40
4.4	OPPSUMMERING AV METODOLOGISKE ASPEKTER	42
5.	RESULTATER	43
5.1	SKOLENES ORGANISERING	43
5.1.1	<i>Skole A</i>	43
5.1.2	<i>Skole B</i>	43
5.2	DELPROBLEMSTILLING 1	43
5.3	DELPROBLEMSTILLING 2	47
5.4	DELPROBLEMSTILLING 3	49
5.5	DELPROBLEMSTILLING 4	54
5.5.1	<i>Organisering</i>	54
5.5.2	<i>Tilpasset opplæring</i>	55

5.5.3	<i>Hvordan læres nye ord?</i>	56
5.5.4	<i>Hvilken form har opplæringen?</i>	60
5.5.5	<i>Stillelesning eller høytlesning?</i>	61
6.	SAMMENFATNING OG KONKLUSJON	62
	KILDELISTE	I
	VEDLEGG	V

2. Innledning

2.1 Tema og problemstilling

I denne oppgaven vil temaet være tospråklige elever i norske skoler. Det vil hovedsakelig fokuseres på utviklingen av deres ordforråd, utviklingens betydning for leseferdighet og elevenes opplæringsituasjon knyttet til ordforråd.

2.1.1 Hovedproblemstilling

Oppgavens hovedproblemstilling blir derfor:

Hvilken betydning har ordforråd for leseferdighet hos tospråklige elever, og hva sier forskning om hvordan man kan drive opplæring for disse barna med tanke på utvikling av ordforråd.

Hovedproblemstillingen belyses med utgangspunkt i et utvalg av elever i 3. Årstrinn fra to skoler, samt gjennom teoretiske betraktninger. Det vil si at det er en empirisk undersøkelse i form av at det ønskes å beskrive et fenomen, men ikke i form av å trekke noen kausale slutninger. For å utdype hovedproblemstillingen er det valgt å dele den opp i 4 delproblemstillinger. I denne oppgaven blir de vektlagt i ulik grad.

2.1.2 Delproblemstillinger

Følgende delproblemstillinger blir drøftet:

1. **Dersom man sammenligner ordforråd i norsk hos enspråklige og tospråklige elever i 3. klasse ved samme skole, er det da noen forskjell?**
Dette vil bli forsøkt belyst gjennom en ordforrådsprøve med utgangspunkt i lesetekster elevene har gjennomgått. Her vil det også trekkes inn tidligere lignende undersøkelser. Det er ikke en intensjon i oppgaven å forsøke å generalisere resultater direkte fra en kartleggingsprøve til en større populasjon.

Det er imidlertid tenkt som en konkret beskrivelse, som sammen med teori og tidligere forskningsresultater kan gi en bedre mulighet for å generalisere til en større populasjon.

2. **Hva sier forskning om ordforrådets betydning for leseferdigheter i norsk for tospråklige elever?** Her vil forståelsesaspektet av leseferdighetene bli viet mest oppmerksomhet. Det vil forsøkes å bekrefte viktigheten av ordforrådskomponenten i utviklingen av leseferdighet, samt redegjøre for hvilken rolle ordforrådet spiller i lesing.
3. **I hvilken grad påvirker barnehagebakgrunn utviklingen av ordforråd i norsk? Er det sammenheng mellom antall år i barnehage og størrelse og bredde på ordforråd i norsk hos tospråklige Oslo elever i 3.klasse?** Dette vil bli besvart gjennom teori og gjennom ordforrådsprøvene og informasjon om elevenes barnehagebakgrunn.
4. **Hva sier forskning om hvordan undervisningen kan være, og hvordan er undervisningen på de to utvalgsskolene sammenlignet med teori?** Dette sees i lys av elevenes ordforrådsutvikling.

2.2 Oppbygning

Denne avhandlingen er delt opp i hovedkapitlene: innledning, teori, metode, resultater og sammenfatning og konklusjon. Først vil jeg redegjøre for oppgavens grunnlag og forankring gjennom prosjektet den er tilknyttet.

2.3 Osloprosjektet

Denne oppgaven er skrevet i tilknytning til Utdanningsetaten i Oslo kommune i samarbeid med professor Kamil Özerk ved Pedagogisk forskningsinstitutt.

Utdanningsetaten har et pågående prosjekt med navn: "Tilpasset norskopplæring med

felles læreplan i norsk- likeverdig opplæring i praksis”. Prosjektet er gitt til Pedagogisk forskningsinstitutt ved Professor Kamil Øzerk som er forskningsleder ved dette prosjektet. Undertegnede og tre andre ble forespurt av Øzerk om å skrive våre masteroppgaver i tilknytning til dette prosjektet.

35 skoler sa seg villige til å følge utdanningsetatens prosjekt. Senere trakk 5 av skolene seg på grunn av at de var involvert i for mange prosjekter. I tillegg var det 5 av skolene som ikke svarte på spørreskjemaet som ble sendt ut. Derfor besvarte 25 skoler spørreskjemaet og 4 av disse ble med videre i prosjektet. 2 av disse 4 valgte å fokusere på språk- og leseutvikling, med vekt på innholdsforståelse. Det er disse to skolene som har deltatt i studien i denne oppgaven.

Utdanningsetatens prosjekt har som hovedmål ”å bedre de minoritetsspråklige elevenes grunnleggende ferdigheter i norsk” (Utdanningsetaten 2005:7). Dette er også i tråd med utdanningsetatens strategiske plan for 2003-2007 hvor målet er at elevene skal ha lese-, skrive- og matematikkompetanse betydelig over 2002-nivået (Utdanningsetaten 2005:7). En av hovedproblemstillingene i prosjektet er:

Hvordan kan opplæringen i norsk etter felles læreplan i norsk tilrettelegges slik at de minoritetsspråklige elevene får en opplæring som bygger på deres språklige forutsetninger og sikrer utviklingen av begrepsrepertoar og ordforråd?”

(Utdanningsetaten 2005:8)

Denne problemstillingen er i tråd med mitt tema og min problemstilling for oppgaven. Prosjektet begrunnes av utdanningsetaten med bakgrunn i testresultater fra lokale, nasjonale og internasjonale undersøkelser om elevenes leseferdigheter. Resultatene viser at spesielt mange tospråklige elever er under kritisk grense på kartleggingsprøvene. Tidligere fulgte tospråklige elever læreplan for norsk som andrespråk. Dette hadde til hensikt å gi elevene en plattform for videre opplæring. Nå skal alle elevene i prosjektet følge felles læreplan i norsk (Utdanningsetaten 2005:9-10).

Frem til 2004 het det i opplæringsloven at:

”Kommunen skal gi elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring og særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen”

(Utdannings og Forskningsdepartementet 2003).

Fra høsten 2004 heter det at:

”Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen, Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar”

(Utdannings og Forskningsdepartementet 2004).

Denne endringen gir implikasjoner for kartlegging, ressursfordeling og organisering av tospråklige elever i skolen.

2.4 Redegjøring av begreper

Elever fra språklige minoriteter er per definisjon elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk (Kulbrandstad 2003:145). Øzerk beskriver morsmål, første og andrespråk:

”Det språket barna har tilegnet seg først og bruker fortsatt, blir betraktet som barnets morsmål. Når barnets førstespråk og det omkringliggende samfunnets, storsamfunnets, språk ikke er det samme, hvilket er en typisk situasjon for språklige minoriteter i Norge, møter barna storsamfunnets språk, norsk, som andrespråk”

(Øzerk 2003:73).

Førstespråk vil i denne oppgaven bli omtalt som S1 og andrespråk som S2. Det kan videre skilles mellom suksessiv og simultan tospråklighet. Suksessiv tospråklighet er når et barn først lærer seg sitt morsmål eller S1 og deretter S2. Simultan tospråklighet er når språkene læres samtidig (Øzerk 2003:74). Når det gjelder tospråklighet er det også hensiktsmessig å skille mellom sukbtraktiv og additiv tospråklighet. Additiv

tospråklighet forutsetter en kontekst hvor læringen av andrespråket ikke skjer på bekostning av utviklingen av S1. Subtraktiv tospråklighet er tilstede når læringens kontekst ikke sørger for at utviklingen av barnets S1 vedlikeholdes og utvikles i læringen av S2 (Øzerk 2003:80-81). Språklige minoriteter og tospråklige elever blir i denne oppgaven brukt med samme betydning. Det bør også nevnes at det er forskjellig bruk av disse språkbegrepene i litteraturen slik at det vil bli redegjort så langt det er mulig hvilke definisjoner som er brukt i de ulike kildene. Dette er også noe som vil bli drøftet i forhold til begrepsvaliditet i metodekapitlet. Ord defineres av Helene Valvatne og Margareth Sandvik som:

”Et ord består av en eller flere språklyder (eller, i skriftlig språk: ett eller flere skrifttegn), det har en betydning som er noenlunde felles for alle i et språksamfunn som kjenner ordet, og er den minste språklige enheten som har en betydning når den står alene”

(Valvatne & Sandvik 2002:67)

Begreper som blant annet lesing og ordforråd lar seg ikke enkelt og kortfattet forklare. Slike begreper vil derfor bli forklart underveis i oppgaven.

2.5 Avgrensning

Det vil i denne avhandlingen være nødt til å gjøre en rekke avgrensninger, da avhandlingen har en størrelses begrensning samt en tidsbegrensning. Dette gjør at det ikke er rom for å drøfte alle relaterte temaer på en fullgod måte. Det vil også bli relativt store begrensninger i den empiriske undersøkelsen, da det først og fremst er begrenset tid og ressurser til denne undersøkelsen. Det kunne vært ønskelig å ha brukt mer tid til observasjon i skolene og også hatt muligheten til å følge opp de samme elevene etter en periode. Det ville også vært hensiktsmessig med større utvalg slik at resultatene kunne vært noe mer generaliserbare. Temaer som kunne vært tatt opp men som dessverre blir avgrenset bort er blant annet: motivasjon, koderelaterte ferdigheter i sammenheng med talespråk og kultur og kulturell identitet. Dette er helt klart variabler som kan påvirke tospråklige elevers språklige utvikling og ordforråd

både direkte og indirekte, og vil derfor bli nevnt i resultat drøftingen. Dessuten vil jeg ikke ha mulighet til å drøfte debatten rundt de ulike delkomponentenes påvirkning til leseferdighet på en fullgod måte. Dette vil allikevel bli redegjort for, slik at jeg kan forankre oppgaven i at ordforråd har stor betydning for leseferdighet. For å besvare delproblemstillingen om barnehagebakgrunn og dens påvirkning for barnas ordforrådsutvikling hadde det vært interessant å undersøke barnehagens kompetanse og evne til å stimulere til å lære ord. Dette blir dessverre et for stort tema å dekke i denne studien. Tospråklig opplæring vil også bli drøftet i begrenset omfang. Dette fordi så å si alle elevene i de to utvalgene i denne studien kun får opplæring i og på norsk. På grunn av oppgavens begrensninger er det dessverre ikke rom for å redegjøre og drøfte disse variablene i utstrakt og ønsket grad.

2.6 Bakgrunnstall

Rasmussen viser til Øzerk som beskriver at Norge i de tre siste tiårene har vært et mottaks land for immigranter. I Oslo har ca 33 % av elevpopulasjonen et annet morsmål/førstespråk enn norsk. Ca 6,8 % av Norges elevpopulasjon er språklige minoritetselever. Mange av immigrant barna er fra Skandinavia, Storbritannia, Asia, Pakistan, Irak og Vietnam (Rasmussen 2003:428). I følge grunnskolens informasjonssystem på internett, GSI, er det 53 544 elever i grunnskolen i Oslo (GSI 2006). Av elevene i grunnskolen i Oslo er 35 % minoritetsspråklige. Når det gjelder leseferdighet viser de minoritetsspråklige elevene i Oslo totalt sett et svært dårlig resultat. 38 % av de minoritetsspråklige elevene som følger læreplan i norsk som andrespråk i 2.årstrinn skårer under kritisk grense på den nasjonale kartleggingen av leseferdighet. I 3.årstrinn er tallet 47 %, mens det i 7.årstrinn er 73 % under kritisk grense. Disse tallene er fra 2002 og 2003. Når det gjelder spesialundervisning er 10,5 % av elevene som får slik opplæring minoritetsspråklige elever. 5,5 % av de majoritetsspråklige elevene får spesialundervisning (Utdanningsetaten 2005:2-4).

3. Teori

I dette kapittelet vil det drøftes teori om lesing, ordforråd og opplæring knyttet til disse. Det vil ikke redegjøres nøyaktig for generelle teorier om lesing da dette er et for stort område å dekke. Ordforrådets betydning for lesing vil bli poengtert og drøftet. Ordforrådsopplæring samt generelle læringsprinsipper vil drøftes. Først vil lesing bli redegjort for.

3.1 Lesing

Lesing kan enkelt forklares som avkoding x forståelse. Det vil si at dersom man har gode avkodingsferdigheter men dårligere evne til forståelse, så vil resultatet bli lik null (Høien 1997:51). Når man har knekt lesekoden og lært å lese i form av avkoding, må man også lære teknikker for forståelse. Da blir komponenter som ordforråd, begrepsforståelse og bakgrunnskunnskaper viktige. Som nevnt vil denne oppgaven fokusere på forståelsesaspektet i lesing med vekt på ordforråd, og derfor mindre på avkodingsaspektet ved leseprosessen. Det betyr ikke at jeg ikke anerkjenner avkodings betydning i leseprosessen, men at jeg er nødt til å avgrense oppgaven til kun å dreie seg om delkomponenter i leseprosessen.

Leseferdighet beskrives som den mest kritiske faktoren for akademisk suksess. Dette i form av at elever som tidlig har tilegnet seg gode leseferdigheter ofte har bedre resultater senere i skolegangen enn de som har hatt en senere leseutvikling (Meichenbaum & Biemiller 1998:1). Det kan sees på som en ond sirkel som eleven vanskelig kommer seg ut av dersom han får en dårlig start på skolegangen. Det å lære å lese og skrive tilfredsstillende i løpet av de første årene er avgjørende for om eleven klarer å unngå denne negative sirkelen. Lesing beskrives som fundamentet for akademisk suksess (Graves et. al 2004:262).

3.1.1 Begynnende leseopplæring i Norge

Hvordan er så leseopplæringen i Norge? Hvordan gjøres dette og hvilke resultater har blitt oppnådd, sammenlignet med andre land?

Den begynnende leseopplæringen er også karakterisert av liten grad av nivådifferensiering, svakt fokus på leseforståelse og stor vektlegging av høytlesning for barna. Dersom man sammenligner mengden leselekser med hva som blir gitt i andre land, ser man at Norge ligger langt nede på listen. USA topper listen med gjennomsnittlig 51,25 minutter, Irland ligger på bunn med 10,23 minutter og Norge har i gjennomsnitt 13,40 minutter. Rasmussen henviser til Tønnesen som mener at norske skoler gjør for lite for å stimulere leseferdighetene etter at elevene har knekt lesekode. Dette får også støtte fra Rasmussens studie. I hans studie fant man også gjennom observasjoner og intervjuer at de fleste lærerne på småskoletrinnet bruker en elevorientert tilnærming hvor elevene diskuterer narrative tekster og svarer på spørsmål fra læreren i små grupper, for så etterpå rapportere til læreren og klassen i plenum. De fant at læreren sjelden involverte seg i diskusjonen (Rasmussen 2003:431-432).

Undersøkelsen viser at Norge er dyktige på å stimulere barna med litteratur både i hjemmet, skolen og i det offentlige rom i form av for eksempel bibliotek. Norge er også nr 3 blant landene i undersøkelsen når det gjelder lærertetthet i forhold til elever. Norge har i gjennomsnitt 17,7 elever per lærer blant elever i aldersgruppen 9 år. Dette skal ha en sammenheng med prestasjoner. Undersøkelsen fant en korrelasjon på .61 mellom antall lærere per elev og prestasjoner målt på nasjonalt nivå. Det vil si at flere lærere per elev tenderer i å gi bedre prestasjoner (Rasmussen 2003:433-434)

Rasmussen har summert opp en rekke faktorer som er assosiert med dårlige resultater hos elevene. Han definerer kontroll strategier som det å finne ut av hva det er som skal læres, kontrollere om man husker den nye oppgaven, vurdere hva det eventuelt er man ikke har forstått, huske den mest essensielle informasjonen og se etter tilleggsinformasjon for å bekrefte at man har forstått korrekt. Bruk av slike strategier

korrelerer positivt med bedre prestasjoner. I PISA undersøkelsen lå Norge på siste plass når det gjaldt bruk av slike strategier (Rasmussen 2003:434). Rasmussen siterer en akademiker som kommenterer dette slik: *"It is no surprise that Norwegian students are doing poorly; they are not concentrating, they are noisy, they lack ability to work hard and struggle with a task, and they have bad learning strategies"* (Rasmussen 2003:434). Rasmussen mener det beste vil være en balansert leseinstruksjon hvor man kan differensiere mellom svake og sterke elever. Han mener mange elever i tillegg har behov for en systematisk fonologisk instruksjon. Spesielt i første klasse bør man fokusere på fonologisk bevissthet, det vil si barnets evne til å analysere lydstrukturene i et ord. Det bør også fokuseres mer på meningsfull ordforråd instruksjon i de lavere klassene i skolen. Blant annet bør det være ordbøker i alle norske klasserom. Det bør bli mer fokus på forebygging og tidlig intervensjon. Slik det er nå blir mange av barna som strever fanget opp for sent, slik at de ikke mottar ekstra støtte i undervisningen før i 3. eller 4.klasse. I følge Rasmussen har en rekke tidlig intervensjonsprogrammer vist gode resultater i slike tilfeller (Rasmussen 2003:439-439).

3.1.2 Lesing blant tospråklige elever i skolen

Hvordan leser de tospråklige elevene i den norske skolen? I 2001 ble det gjennomført en internasjonal undersøkelse som kartlegger 10-åringers leseferdighet, og som omfattet 150 000 elever i 5777 skoler i 35 land. Progress in International Reading Literacy Study 2001 ble i ettertid studert av Åse Kari H. Wagner og resulterte i rapporten: "Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge?" (Wagner 2004:12).

I rapporten heter det at minoritetsspråklige elever i denne sammenhengen er elever som har to foreldre født i utlandet og i tillegg oppgir at de lærte andre språk som små i tillegg til eller i stedet for norsk, eller opplyser at de bare av og til eller aldri snakker norsk med voksne hjemme. Denne avgrensningen resulterte i et utvalg på 164 elever. Når det gjelder hvilke elever som ble valgt ut til å delta i studien kan man merke seg at de som ikke kunne tilstrekkelig norsk til å delta i studien ble ekskludert. Det betyr

at tallene i rapporten ikke gjengir de dårligste resultatene blant minoritetsspråklige elever i den norske skolen (Wagner 2004:12,14).

Det kan bemerkes at avgrensningene i denne studien har resultert i at tallene er annerledes enn hva som sannsynligvis er det faktiske tilfellet i skolene. Det er sannsynligvis en del elever som ikke snakker godt nok norsk til å delta i en slik studie og det er sannsynligvis noen elever som har kun en forelder født i utlandet som i andre studier ville blitt regnet som minoritetsspråklig.

Hva sier så resultatene fra rapporten? Resultatene man fant viser at Norge ligger på bunn internasjonalt når man ser på forskjell i leseferdighet mellom minoritets og majoritetsspråklige. Man har også funnet lignende tendenser i tidligere undersøkelser. Her nevner Wagner IEAs leseundersøkelse fra 1991 og TIMMS-studien fra 1995. I PISA undersøkelsen fant man også at 35 % av de minoritetsspråklige elevene i Norge i aldersgruppen 15 år befinner seg på eller under nivå 1 i lesing, noe som tyder på at de neppe er i stand til å bruke lesing som et middel til å tilegne seg kunnskap (Wagner 2004:21-29).

Dersom en ser nærmere på tallene, viser de at man ikke fant noen stor forskjell mellom de tospråklige barna som oppga å være født i Norge og de som oppga og være født i utlandet. Dersom vi ser på leseskårene til elevene og skiller mellom hvor lenge de har bodd i Norge finner vi relativt store forskjeller i favør av de elevene som har bodd lengst Norge (Wagner 2004:45,46).

Elevene viser også store forskjeller i leserelaterte ferdigheter ved skolestart. Foreldrene ble spurt om en rekke ferdigheter de trodde barna var flinke til. Her fant man ingen signifikante forskjeller mellom elevgruppene når det gjaldt hvor flinke de var til å lese enkeltord, skrive bokstaver i alfabetet og skrive enkeltord. De majoritetsspråklige elevene som gruppe ble rapportert å være flinkere til å til å gjenkjenne bokstaver i alfabetet, mens de minoritetsspråklige elevene var rapportert å være flinkere til å lese hele setninger. Ut fra dette tolket man at det totalt sett ikke var store forskjeller mellom gruppene. Dette synes noe merkelig med tanke på de store

forskjellene man fant i 4. klasse mellom de to gruppene. Det skal imidlertid tas med at det ikke ble spurt om hvilket språk elevene behersker ferdighetene på, samt at dette var retrospektive data som dermed ikke er like pålitelige. Minoritetsspråklige elever oppgir oftere enn majoritetsspråklige elever at læreren leser høyt for dem.

Internasjonalt har man funnet at de elevene som rapporterer minst høytlesning ofte er de elevene med høyest leseskåre (Wagner 2004:55-56,91). Det er en ulempe at det er foreldrene som har kartlagt, dette gjør undersøkelsen mindre pålitelig. Videre er det interessant å se at det er de som blir lest minst høyt for som har høyest leseskåre.

Dette kan tolkes som at disse elevene da kanskje får mer tid til stillelesning, og at det er derfor de har høyere skårer. Det vil derfor være interessant å se hvordan de to utvalgsskolene gjør dette og i hvilken grad de vektlegger stillelesning kontra høytlesning.

Det pekes også på at det ofte er et nasjonalistisk preg over lærebøker og undervisningen, slik at de ikke inkluderer livsverden til personer med annen etnisk bakgrunn enn etnisk norske (Rasmussen 2003:440).

Det er et faktum at mange tospråklige elever stiller til skolestart med dårligere språklige forutsetninger enn deres klassekamerater som har majoritetsspråket som morsmål. Dette kan skyldes mindre erfaring og opplæring med S2, forskjeller knyttet til sosioøkonomisk status, mindre stimulerende hjemmemiljø med tanke på språk, manglende barnehagebakgrunn samt mange andre faktorer. Dette er faktorer som denne oppgaven ikke har mulighet til å beskrive grundig nok.

Det viser seg at prestasjonsgapet mellom enspråklige og tospråklige elever blir større på videregående skole enn ungdomsskolen. Hjemmebakgrunn har stor betydning både for enspråklige og tospråklige elever. For tospråklige elever har økonomiske forhold og tilgangen til pc størst betydning for skoleprestasjoner, mens det for enspråklige elever har størst betydning at foreldrene har god utdanning og at det kulturelle klimaet i familien er godt. Ulik bakgrunn mellom gruppene i forhold til skolerelevante ressurser forklarer i følge Bakken store deler av de svakere resultatene tospråklige elever oppnår i skolen (Bakken 2003:49, 80).

3.1.3 Førskolealderens påvirkning

Det er påvirkende faktorer som skiller de elevene med gode leseskårer og de med dårlige, også i hjemmet. De majoritetsspråklige elevene kommer bedre ut når det gjelder rapporterte leserelaterte aktiviteter i hjemmet før skolestart, spesielt når det gjelder det å lese bøker, fortelle historier og å synge sanger. Derimot er foreldrene til de minoritetsspråklige elevene bedre enn foreldrene til de majoritetsspråklige elevene til å leke alfabetleker, leke med leseaktiviteter på datamaskin og å spille ordleker. Studien kan imidlertid kritiseres for ikke å ha bedt foreldrene presisere hvilket språk disse leserelaterte aktivitetene har foregått på. Dersom en ser på hvilke aktiviteter i førskolealder som gir utslag i høyeste gjennomsnittlige leseskårer, viser det seg at for majoritetsspråklige elever er det å ofte ha spilt ordleker og ofte ha lekt med alfabetleker som gir utslag i høyeste gjennomsnittlige leseskårer hos elevene. De minoritetsspråklige elevene ser ut til å ha profittert mest på alfabetleker. Dersom man ser på hvilke aktiviteter som gir utslag i størst forskjeller mellom elever hvor foreldrene oppgir å ha gjort det ofte og elever hvor foreldrene oppgir å ha gjort det av og til eller aldri, ser vi at det å ha lest bøker særlig gir utslag hos majoritetsspråklige elever. Det å ha skrevet bokstaver og ord, samt det å ha lekt ordleker går også igjen hos de elevene med høy leseskåre. Når det gjelder minoritetsspråklige elever er det å ha lekt alfabetleker, lest bøker og fortalt historier faktorer som skiller seg ut hos elever med høye leseskårer. Man har funnet en generell tendens til at det å ha gjort en aktivitet ofte sammenlignet med det å kun ha gjort en aktivitet noen ganger har resultert i størst forskjell i leseskåre blant de minoritetsspråklige elevene (Wagner 2004:50-51). Dette tolkes i rapporten som at:

”minoritetsspråklige barn er en gruppe elever hvor det å drive med språkstimulering av ulik art i førskolealder- enten det dreier seg om aktiviteter som stimulerer avkodingsferdigheter eller aktiviteter av mer generell språklig art- gir uttelling i forhold til elevenes leseferdigheter som 10-åringer”

(Wagner 2004:51).

Wagner mener at systematisk språkstimulering ofte har vært en mangelvare i norske barnehager (2004:51). I PIRLS undersøkelsen fant man ingen signifikante forskjeller mellom minoritets og majoritetsspråklige elever når det gjaldt om de har gått i barnehage eller ikke, og heller ikke forskjeller når det gjaldt hvor lenge de gikk i barnehagen. Dette vil bli interessant og se opp i mot elevene i de to utvalgene. Er det slik at det er forskjell i barnehage bakgrunn mellom de to gruppene enspråklige og tospråklige elever? Kan man da tenke seg at de tospråklige elevene fortsatt er betraktelig svakere enn de enspråklige med tanke på språkferdigheter ved skolestart, fordi barnehagen ikke har klart å utjevne den store forskjellen det var mellom de to gruppene da de startet i barnehagen? Det er selvfølgelig ikke mulig å forvente at barnehagen skal kunne utjevne forskjellene slik at elevene blir tilnærmet like i ferdigheter ved skolestart. Samtidig bør man kunne forvente at det er mer positivt for språkutviklingen hos begge elevgrupper å gå i barnehage enn det å ikke gjøre det.

Ser man barnehagebakgrunn opp mot leseferdighet finner man en signifikant forskjell mellom de minoritetsspråklige barna som har gått og de som ikke har gått i barnehage. Denne forskjellen er betraktelig større for minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige barn. Wagner finner det påfallende at de minoritetsspråklige barna har gått like mye i barnehage som de majoritetsspråklige elevene og samtidig har såpass dårlige leseferdigheter. Wagner slår fast det faktum at barnehagen til nå har hatt for liten kompetanse i forhold til språkstimulering generelt og for minoritetsspråklige barn spesielt. Wagner mener det er interessant å se at det å ha gått i barnehage får større utslag for minoritetsspråklige elevers leseferdigheter som 10-åringer enn det gjør for majoritetsspråklige elever. Det er en indikasjon på at det nytter å gi minoritetsspråklige barn det lille som skal til (Wagner 2004:54-55).

Det kan også tenkes at det er andre variabler som samvarierer med det å ikke ha gått i barnehage. For eksempel er det en mulighet at disse barna heller ikke møter andre barn og dermed får en adekvat språklig sosialisering. Det at foreldrene ikke har barna i barnehage kan også være en følge av foreldrenes holdninger. Det er mange variabler

det ikke er kontrollert for her slik at man må tolke resultatene med en viss forsiktighet.

3.2 Ordforråd

Ordforråd kan måles i bredde og dybde. Det vil si hvor mange ord et barn har i sitt ordforråds leksikon og hvor god forståelse barnet har av disse ordene (McLaughlin et al 2000:133). Ordforråd kan videre deles inn i reseptivt og produktivt ordforråd. Reseptivt ordforråd er lageret av ord man forstår, mens produktivt ordforråd er de ordene man forstår og bruker (Valvatne & Sandvik 2002:71). Heen Wold viser til Rommetveit som sier at det å kunne et ord har både en form- og en innholdsside: *”Tanken, omgrepet som ikke blir uttrykt, er ikke noko ord, like lite som lydmønsteret (eller skriftbiletet) som ikke blir forstått er det”* (Heen Wold 2004:99). I følge Golden er det slik at selv voksne språkbrukere kan de ulike ordene i språket sitt i varierende grad. Man kan ha formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap om et ord. Formell kunnskap består i å ha kjennskap til ordets form. Det vil si hvordan det uttales og hvordan det høres. Syntaktisk kunnskap består i å kjenne til hvilke syntaktiske funksjoner ordet har i setningen. Den semantiske kunnskapen vil si å kjenne til ordets betydninger, mens den pragmatiske kunnskapen består i å vite hvilke sammenhenger ordet brukes i. Det er vanskelig å tallfeste ordforrådet, da det er mange ulike måter å dele opp og å måle ordforrådet på. Mange av undersøkelsene som har blitt gjort for å måle ordforrådets størrelse er derfor svært sprikende (Golden 1998:57-58,62). Det er derfor ikke noen direkte intensjon i denne oppgaven å forsøke å anslå størrelsen eller graden av utvikling i ordforråd hos elevene.

De enkelte ordene i språket referer til begreper. Begreper er de sentrale meningsbærende redskaper i språket. Begreper referer til felles egenskaper ved objekter, fenomener og hendelser (Øzerk 2002:101). Barn oppfatter tidlig de semantiske relasjonene mellom ulike ord og organiserer sitt ordforråd etter dette. Miljøet rundt barnet har stor betydning for hvilke og hvor mange ord barn lærer. I tillegg har miljøet stor betydning for hvordan barn organiserer ordforrådet sitt

(Valvatne & Sandvik 2002:78, 200). Sosiale interaksjonsformer påvirker barns muntlige språk, som igjen påvirker den skriftspråklige kompetansen barn utvikler gjennom skolegang (Heen Wold 1996:73). ”*Barn lærer ikke bare ved å snakke, men snakker også for å lære*” (Tetzchner 2001:335). Ordlæring er et spørsmål om etablering av felles oppmerksomhet og delt kontekst. Barn lærer ord de hører rundt seg, deretter tar de disse ordene aktivt i bruk i sitt eget språk. Gjennomsnittsalderen for begynnende ordforståelse er samtidig som barnet sier sitt første ord når det er rundt ett år gammelt. Det kan ta opp til fem måneder fra barnet sier sitt første ord til størrelsen på ordforrådet er kommet opp i 10 ord. Mot slutten av det andre leveåret øker ordforrådet raskere. Denne såkalte vokabularspurten starter når barnet i løpet av en måned øker sitt ordforråd med mer enn 15 ord. Det er samtidig funnet at mange barn viser en mer gradvis økning i ordforrådet istedenfor en rask økning. Økningen i ordforrådet kan forklares på flere måter. Blant annet kan man forklare den ved at barnet får en innsikt om at ting har navn. Den kan også forklares som en reorganisering i barns oppfattelse av talelyder, som ett uttrykk for generell økning i språklig kompetanse, eller som ett uttrykk for generelle endringer i kognitive ferdigheter. Etter vokabularspurten lærer barna flere ord per dag. Det anslås at det læres fra 5,5 til 9 ord gjennomsnittlig hver dag til barna er 18 år. I den tidlige språkutviklingen bruker barn ord både på en videre og snevrere måte en hva voksne gjør. Når ord brukes videre enn hva som er vanlig kalles det overekstensjon, mens når ord brukes snevrere kalles det underekstensjon. Overekstensjoner forklares med at barn først danner kategorier ut fra noen få trekk eller noen få eksemplarer. Den nyanserte bruken av ord hos eldre barn og voksne stiller krav om en viss erfaring med ordet. Det antas derfor at barn danner raske første antagelser om betydningen av et ord de hører. Barn lærer de første ordene som enkeltstående ord, etter hvert får nye ord barnet tilegner seg i større grad mening gjennom at de er forskjellige fra ordene som allerede er i ordforrådet. Ordene kategoriseres etter egne erfaringer og kunnskap formidlet fra andre (Tetzchner 2001:327-336).

Forskning viser at vektleggingen av ordforråd er en kritisk faktor i den begynnende leseopplæringen for tospråklige elever (Graves et. al 2004:270). Ordforråd er sentralt

i forhold til ferdigheter som å lytte, tale, lese og skrive. Tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter forutsetter et godt ordforråd. Det er også sammenheng mellom størrelsen på en persons ordforråd og leseforståelsen. Utviklingen av ordforråd kan sees på som kvalitativ i form av at man lærer mening og dypere begrepsforståelse ved et enkeltord, og også kvantitativ i form av at man skal lære mange ord for å kunne forstå og bruke språket tilfredsstillende (Heen Wold 2004:98-99). Samlet sett kan det sies at det er enighet om at ordforråd er en viktig komponent i utviklingen av leseferdighet og at språket og ord læres gjennom interaksjon med miljøet rundt barnet.

3.2.1 Ordforråd-resultater

Heen Wold viser til ulike undersøkelser gjort av tospråklige barn i Norge. Hun oppsummerer med at det er gjort for få slike undersøkelser til at undersøkelsene kan tolkes isolert, men at de må sees i sammenheng med internasjonal forskning på området. De undersøkelsene som er gjort viser at barna har et mindre utviklet ordforråd enn hva man kan forvente av elever med norsk som morsmål på samme alder (Heen Wold 2004:107-109).

I en Amerikansk studie av spansktalende tospråklige elever fant man at det er store forskjeller mellom elever med minoritetsspråk som morsmål og de med engelsk som morsmål når det gjelder ordforråd. Som artikkelforfatterne også viser, er det annen forskning som også har lignende funn. I tillegg fant man at de spansktalende elevene også er mer avhengige av sine ordforråd kunnskaper i lesing, enn de engelsktalende elevene. Artikkelen henviser til forskning som har funnet en sammenheng mellom kjennskap til ordenes mening og evne til å forstå sammenhenger med disse ordene i. Det er også høy positiv korrelasjon mellom ordforråds kunnskap og skårer på generelle evneprøver og skolesuksess (McLaughlin et. al 2000:129-131). Ordforråd og leseforståelse er nært knyttet til hverandre. Mange studier viser sterke korrelasjoner mellom de to variablene. Det å kjenne til ulike ord har stor betydning for evne til kommunikasjon, skriving og skoleprestasjoner (Smith 1997).

Selv om det er lite tilgjengelig forskning på ordforråd og tospråklighet, er det noen rapporter som har avdekket at ordforråd er en kritisk faktor for skolesuksess. En studie av Latinamerikanske og kinesiske barn fant at ukjent ordforråd i tester var en kritisk lingvistisk faktor som påvirket lesetest prestasjonen. En annen studie fant at muntlig ordforråd var i sterk korrelasjon med leseferdighet på engelsk. Dette var også den eneste korrelasjonen de fant mellom muntlig språk og tilegnelse av leseferdighet. Ordforråds kunnskap skal være viktigere for test prestasjoner i lesing enn det å ha kjennskap til innholdet i teksten fra før. Studiet som artikkelen viser til hadde også til hensikt å iverksette tiltak for å forbedre ordforråd kunnskapen hos elevene. I følge forfatterne har forskningen hittil vært opptatt med antall ord i et barns ordforråd, altså barnets ordforråd bredde. Forfatterne mener det også er viktig å se på barnets dybde i ordforrådet, altså hvor godt barna forstår de ulike ordene i sitt ordforråd leksikon. Studiet var derfor et forsøk på å forbedre ordforråd hos elevene både når det gjaldt bredde og dybde. Undersøkelsen ble gjennomført fra 1997-1999 i skoler i California, Virginia og Massachusetts. Intervensjonsprogrammet er basert på et rammeverk som ser på utviklingen av ordforråd som noe man må bruke mange ulike oppgaver til (McLaughlin et. al 2000:132-133).

Ordforrådsutvikling sees her på som et livstidsprosjekt. Alle som snakker engelsk utvider stadig sin forståelse av engelske ord, både når det gjelder dybde og bredde. Forfatterne mener også at ord læres best fra rike semantiske kontekster. Derfor valgte de også å velge ut ord som skulle læres fra korte engasjerte leseøker. De fokuserte på få ord per uke, nærmere bestemt 12 ord. Disse ble valgt ut fra ord som barn i denne aldersgruppen lærer. Det ble også undervist i strategier for tilegnelse av nye ord, med en tanke om at elevene skulle være bedre rustet til å på egenhånd utvide sitt ordforråd. Lærerne ble bedt om å fokusere på utvikling av ordforråd i 20-30 minutter hver dag. Lærerne fikk en rekke alternativer til aktiviteter de kunne benytte. Totalt deltok 150 barn i undersøkelsen. Disse barna gikk i 4. og 5. klasse. Halvparten av elevene var enspråklige og halvparten tospråklige med spansk som morsmål. Elevenes ordforråd og leseforståelse ble målt etter ett og to år. Det ble funnet få forskjeller mellom eksperiment og kontrollgruppe etter ett år, men etter to år var det

betydelige forskjeller som støttet at intervensjonsprogrammet hadde en effekt. Det anbefales at et slikt tiltak iverksettes på småtrinnet. Rapporten konkluderer med at det er effektivt for tospråklige elevers leseforståelse å få et effektivt program som fokuserer på en bred utvikling av ordforråd (McLaughlin et. al 2000:133-141). Totalt sett indikerer rapporten at det er effektivt å fokusere på aktiviteter som fremmer utviklingen av ordforråd, men at resultatene av dette ikke viser seg før man har arbeidet lenge med dette. Dette støtter tanken om at utviklingen av ordforråd er et livstidsprosjekt.

3.2.2 Talespråklige ferdigheter, ordforråd og lesing

Tidligere er det beskrevet at flere forskere ser på ordforråd som en av de viktigste faktorene for å oppnå suksess i lesing. Hvilken nøyaktig betydning har så ordforråd for utvikling av leseferdighet? National Institute of Child and Human Development, NICHD, har publisert en artikkel om hvordan talespråket påvirker i overgangen til det å lære seg å lese. Utvikling av lese- og skrivekyndighet starter lenge før barnet er i skolealder, da man allerede i førskolealder finner store forskjeller i barns tidlige leseferdigheter. Artikkelen peker også på den store betydningen førskolealderen har, og hvordan de ferdighetene barna tilegner seg før skolealder påvirker senere suksess med lesing. Et viktig spørsmål blir da hvilke tidlige ferdigheter det er snakk om? Dette hersker det usikkerhet rundt, men man har greid og finne to klasser med ferdigheter man mener er viktige for senere leseferdigheter, avkodings relaterte ferdigheter og talespråklige ferdigheter (NICHD 2005:428). Avkodings relaterte ferdigheter faller utenfor denne oppgavens avgrensning, men det betyr ikke at det er mindre viktig.

Talespråklige ferdigheter er her delt inn i reseptivt og produktivt ordforråd, syntaktisk og semantisk kunnskap og narrative samtaleprosesser som hukommelse, forståelse og historiefortelling. Artikkelen referer til forskning av blant annet Whitehurst som har funnet at sammenhengen mellom ordforråd og nøyaktighet i ordavkodningen er tilstede i førskolealderen før den blir borte for så å komme tilbake i 3-4.klasse, og da

som en predikator for leseforståelse. I følge artikkelen er forskere uenige om hvilken betydning de ulike delkomponenter har for utvikling av leseferdighet. Det er også store forskjeller i hvordan man har definert og målt talespråklige ferdigheter. Dette vil naturlig nok gjøre at man kommer frem til forskjellige resultater og meninger om delkomponentenes betydning. Mange definerer talespråklige ferdigheter snevert og til å kun omfatte ordforråd. Det er bred enighet om at talespråklige ferdigheter sammen med fonologiske ferdigheter er meget viktige for utvikling av leseferdighet. Denne studien ønsket å undersøke hvorvidt talespråklige ferdigheter i førskolealder påvirker leseprestasjoner på småtrinnet i grunnskolen. Studien målte både ordavkoding og gjenkjenning av ord, samt leseforståelse. Barna i studien ble fulgt fra de var 3 år til de gikk i 3. klasse. Barna ble testet ved 36 og 54 måneders alder, og i 1. og 3. klasse. Man forventet at det totale omfanget av en elevs talespråklige ferdigheter i tidlig alder ville være en bedre predikator for senere leseferdigheter, enn hva ordforråd alene ville være. Man fant at ordforråd i førskolen hadde en betydning for senere leseferdighet, men at en bredere definisjon av talespråklige ferdigheter forklarer sammenhengen bedre. Talespråklige ferdigheter i førskolealder påvirker også avkodingsferdigheter i 1. klasse. Dette fant man ikke at ordforråd gjorde alene. Ordforråd i 1. klasse derimot er i sterk sammenheng med leseforståelse i 3. klasse. Det er selvfølgelig uenighet om eksakt hvilken betydning de ulike komponenter har for leseforståelse, men det er enighet om at talespråklige ferdigheter, og da ordforråd inkludert, har en avgjørende betydning i tilegnelsen av leseferdighet sammen med koderelaterte ferdigheter. Det å fokusere ensidig på fonemisk bevissthet og utvikling av ordforråd i førskolealder vil være for snevert og man bør i tillegg fokusere på blant annet en bredere oppfatning av talespråklige og også avkodingsrelaterte ferdigheter (NICHD 2005:428-440).

Denne artikkelen tyder på at ordforråd isolert er en for liten komponent til å ha forklare utvikling i leseferdighet alene. Dette er viktig å poengtere slik at man er klar over at ordforråd bør sees på som en komponent som i sammenheng med andre faktorer har en betydelig innvirkning på senere leseferdigheter.

Tilsynelatende kan det høres ut som om ordforråd er det eneste som trengs for å få en god innholdsforståelse av en tekst. Det bør heller tolkes som en premiss i form av at man må ha kjennskap til ordene for å kunne iverksette de andre prosessene som er nødvendige for forståelse. Eksempelvis er vanskelig å knytte en tekst til sin bakgrunnskunnskap dersom man ikke kjenner til ordene i teksten.

I følge Jay Beck Rasmussen er tekstene som blir brukt i 2. til 4. klasse for vanskelige for de fleste elevene (Rasmussen 2003:431). Det vil da selvfølgelig også gjelde de tospråklige elevene og kanskje i enda større grad en for de enspråklige elevene. Som nevnt skårer minoritetsspråklige elever dårligere på kartleggingsprøvene og det er da grunn til å forvente at de har større vansker med å lese tekstene enn hva de majoritetsspråklige elevene har. Høien og Lundberg anslår at dersom flere enn 20 % av ordene i et avsnitt i en tekst er ukjente så vil det føre til at innholdsforståelsen hos leseren blir dårlig eller lik null (Høien & Lundberg 2000:135). I denne oppgaven vil jeg støtte meg til teori som forklarer at man bør kjenne 94 % av ordene i en tekst for å være sikker på at man får en god innholdsforståelse av det man leser. Dersom man forstår mer enn 87 % av teksten vil man få en begrenset forståelse av teksten, og dersom mindre enn 87 % av ordene er kjente kan man forvente at innholdsforståelsen blir lik null (Roe, Stoodt & Burns 1987, Snow 1993). Dette betyr at dersom tekstene ikke er tilpasset elevens ordforråd så vil leseforståelsen bli svekket. Dette gir tydelige pedagogiske implikasjoner med tanke på en tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Samlet sett kan man si at det er grunn til å forvente at det på gruppenivå er forskjell i ordforråd hos tospråklige og enspråklige elever. Det er også helt tydelig at ordforråd påvirker leseferdighet.

3.3 Opplæring

Innledningsvis ble følgende delproblemstilling knyttet til opplæring:

Hva sier forskning om hvordan undervisningen kan være, og hvordan er undervisningen på de to utvalgsskolene sammenlignet med teori?

Delproblemstillingen drøftes ved at det fokuseres på hvordan man i skolesammenheng kan stimulere til utviklingen av elevenes ordforråd, hvorvidt man bør bruke eksplisitte eller implisitte metoder, opplæringens form, lærerrollens betydning, differensiering i opplæringen og tospråklig opplæring. Dette kapitlet viser ulike tilnærminger til opplæringsmodeller og metoder for å utvide og forbedre barns ordforråd. Det ble også presentert en del aspekter knyttet til opplæring tidligere i teorikapitlet. I oppgavens drøftingsdel vil utvalgsskolene og deres undervisning og organisering sammenlignes med hva teori sier om hvordan barn best utvider sitt ordforråd. Heen Wold mener det for språklige minoriteter kan ta fem til ti år å utvikle tilfredsstillende ferdigheter på andrespråket. Det vil si at problemene med svakt ordforråd følger elevene oppover i skolen (Heen Wold 2004:109). Det er derfor viktig at man tilrettelegger slik at den tilpassede opplæringen møter elevens behov på en best mulig måte, unngå å havne i en negativ sirkel.

3.3.1 Generelle læringsprinsipper

Heen Wold snakker om to typer læring innen språklæring. Intensjonal læring dreier seg for eksempel om når barnet direkte lærer et ord ved å pugge glosser. Dersom barnet fanger betydningen av et ord gjennom det lærer sier eller gjennom lek med andre barn kan vi kalle det insidentell læring. Dette er begreper som tar den som lærer sitt perspektiv, i motsetning til begreper som formell og uformell undervisning (Heen Wold 2004:111-112).

Begge typer læring vil være viktige for utviklingen av ordforråd. Det er interessant å merke seg at barna møter språket i stor grad gjennom lek, samhandling med andre barn og andre ikke-akademiske aktiviteter. Dette gjør at barnas sosiale liv blir en vel så viktig læringsarena som skolen, med tanke på språkutvikling generelt og da også utvikling av ordforråd. Derav vil man kunne tenke at det å gå i barnehage er positivt også uavhengig av barnehagens kompetanse, med tanke på at barna utvikler språket i så stor grad gjennom lek og møte med andre barn.

Øzerk forklarer, med støtte i Vygotsky, at barn utvikler spontane begreper, altså hverdagslivets begreper, blant annet gjennom sosiale relasjoner. Akademiske begreper derimot utvikler seg i strukturerte og spesialiserte aktiviteter, som for eksempel en opplæringssituasjon. Med dette beskrives utviklingen og læringen går fra en interpsykologisk prosess til en intrapsykologisk prosess. Altså fra det mellommenneskelige til det individuelle (Øzerk 2003:229).

Læreplanen for norsk som andrespråk kan ha hatt en segregerende funksjon i form av at en del av de minoritetsspråklige elevene med svakest skoleprestasjoner ble samlet i egne grupper (Utdanningsetaten 2005:3). Dette kan man også se på som en fordel med tanke på tilpasset opplæring, da det lettere kunne organiseres grupper for elever med relativt like behov. På den annen side kan man sette spørsmålsteget ved hvorvidt disse elevene da hadde noen gode forbilder og noen å strekke seg etter.

Språkforskning generelt og også tospråklighets forskning har vist at det er viktig for de svakere elevene og omgås elever med bedre språkferdigheter. Samtidig bør man vurdere hvorvidt det er for stort gap mellom elevene i en gruppe. Dersom det er mange svake elever og noen få sterke, kan dette kanskje føre til at de sterkere elevene ikke når sitt læringspotensial. Blant annet er Vygotskys tenkning relevant for å beskrive dette. Vygotsky mente at barn i samarbeid med voksne eller mer kompetente barn kan prestere mer enn det kan klare på egen hånd. Vygotsky beskrev dette som den nærmeste utviklingssonen. Denne består av to perspektiver. For det første barnets aktuelle utviklingsnivå som er resultat av de kognitive prosesser som allerede har funnet sted hos barnet. For det andre barnets potensielle utviklingsnivå, som er det nivået barnet har innen rekkevidde gjennom opplæring og samhandling med voksne og andre barn (Bråten & Thurmann-Moe 2002:125).

Øzerk drøfter en slags polariserings tendens blant tospråklige elever, hvor han viser til egne undersøkelser hvor han fant en tendens til at de tospråklige elevene enten klarte seg meget godt eller meget dårlig på fagprøver i natur og miljøfag og samfunnsfag. Noen elever havner i en positiv, mens andre havner i en negativ sirkel. Han forklarer denne tendensen delvis med at det kan skyldes manglende

språkferdigheter, slik at de som først faller utenfor gjerne ikke forstår noen ting av undervisningen (Øzerk 2003:332, Øzerk 2005). Øzerk påpeker at sampedagogiske aktiviteter som for eksempel gruppearbeid, samarbeid, samhandling, samvirke, lek og lekpregede aktiviteter, har sammenheng mellom elevenes læringsresultater.

Sampedagogiske aktiviteter sammen med at læreren er sterkt lærestofforientert virker positivt inn på elevenes læringsresultater. Øzerk fant også at jo større grad av elevaktivitet desto bedre læringsresultater i fagprøver (Øzerk 2003:267, 269). I følge PISA undersøkelsen presterer elever ofte bedre når de liker samarbeidende og konkurrerende læring. Norske studenter ligger over gjennomsnittet når det gjelder i hvilken grad de liker slik læring. Dette samsvar også med observasjoner i undersøkelsen som viser at det er mye prosjektarbeid i norsk skole sammenlignet med andre land (Rasmussen 2003:433).

Rasmussen henviser også til Lundberg som har funnet at lærere for 9-åringer i grunnskolen fokuserer mer på oppmuntring og utvikling av leselyst, og fokuserer mindre på de konkrete ferdighetene i leseopplæringen (Rasmussen 2003:431-432). Derimot viser nyere amerikansk forskning at det er effektivt for både enspråklige og tospråklige elever med arbeid i mindre grupper hvor opplæringen er eksplisitt og fokusert rundt leseferdigheter (Graves et. al. 2004:262).

3.3.2 Tospråklige opplærings modeller

Tospråklig opplæring er opplæring hvor elevene får opplæring i og på to språk. Øzerk skiller mellom 4 ulike modeller for tospråklig opplæring, men anerkjenner samtidig at det eksisterer langt flere slike modeller. Førstespråksmodellen innebærer at elevene først og fremst får opplæring i og på sitt S1. De får i tillegg opplæring i S2.

Tospråklige overgangsmodeller består i at elevene får opplæring i og på to språk i en kortere periode, før man går over til opplæring i og på S2. I tillegg til at disse modellene har kort varighet er det også ofte slik at bare deler av fagopplæringen blir gitt på to språk. I språkbadsmodellen gis det undervisning i og på S2. Når det gjelder den siste modellen, språkdrukningssmodellen, kan den betegnes som motstykket til

språkbadsmodellen. Øzerk eksemplifiserer modellen ved at en språklig minoritetselev får all opplæring i en ordinær norskspråklig klasse. Modellen kan karakteriseres ved at all undervisning foregår på norsk, at læreren ikke har et felles språk med elevene, dersom elevene ikke forstår hva som foregår på norsk i opplæringen, dersom elevene ikke kan delta aktivt i aktivitetene grunnet svake norskferdigheter, dersom elevene ikke kan gjøre seg forstått på norsk og dersom de elevene som ikke har funksjonelle ferdigheter i norsk, ikke får forståelig faglig hjelp i klassen når han/hun trenger slik hjelp (Øzerk 2003:82-87).

3.3.3 Implisitte eller eksplisitte metoder for å lære ord?

Lærer barn best ordforråd implisitt, blant annet gjennom å lese og forsøke å forstå ordene ut fra konteksten? Eller er de beste metodene de som eksplisitt arbeider med å utvikle ordforrådet? Hvilken betydning har kontekst? Macaro viser til Ellis og hans fire hypoteser for å lære ordforråd fra en kontekst:

1. Den sterke implisitte hypotesen. Denne hypotesen sier at meningen av et nytt ord tilegnes totalt ubevisst, som et resultat av abstraksjon fra repetert eksponering i en rekke aktive kontekster.
2. Den svake implisitte hypotesen. Ordforråd læres for det meste ubevisst, men det må være en viss grad av bevissthet involvert i at man registrerer nye ord.
3. Den svake eksplisitte hypotesen. Vi kan ikke bli lært alle S2 ordene vi kan, men vi kan lære de selv ved å gi selektiv oppmerksomhet til leksikonet og bruke ulike strategier for å fremskaffe meningen fra konteksten.
4. Den sterke eksplisitte hypotesen. Det å benytte en rekke strategier er en nødvendig betingelse for tilegnelse: registrere det nye ordet; forsøke å fremskaffe meningen fra konteksten; konsolidere ved hjelp av repetisjon og assosiasjon.

Ellis mener at når man lærer en hvilken som helst ferdighet så bruker man deklarativ kunnskap før man oppnår automatisering av ferdigheten. Strategier for å lære ordforråd følger den samme prosessen mot automatisering. Derfor er det å lære ordforråd en eksplisitt læreprosess (Macaro 2003:71-72).

Det kan diskuteres hvorvidt det er en fordel at elevene bare får en implisitt og insidentell læring. Som Ellis mener er det viktig å fokusere eksplisitt på denne opplæringen. Samtidig vil elevene lære ord implisitt og insidentelt i form av det sosiale ved skolen, samt omgang med andre på fritiden. Det vil også forekomme insidentell læring av ord gjennom det Øzerk kaller sampepedagogiske aktiviteter.

Macaro viser også til resultater som har funnet at elever på barnetrinnet oppnår stor vekst i deres ordforråd, dersom man benytter metoder med intensiv eksponering for nye ord og aktiv involvering i å lære S2. Det vises også til en studie av Knight blant tospråklige universitetsstudenter hvor man fant at alle studentene lærte flere nye ord når de ble eksponert for de i tilknytning til en kontekst. Studentene ble også delt i grupper og kategorisert som høyverbale og lavverbale studenter målt etter S1 skårer. Studentene som ble kategorisert som høyverbale lærte flere ord fra kontekst enn de lavverbale. En lignende studie ble gjennomført av Prince som fant at den gruppen som lærte ord ved en oversettelses oppgave mellom S1 og S2, husket ord bedre enn gruppen som lærte ordene gjennom kontekst. Prince forklarer resultatet med at elevene nok er for avhengige av å kunne bruke oversettelse som en metode. Prince mener at dette er en dårlig læringsstrategi, men dette må det nok mer forskning til for å kunne bekrefte. Hva med å kombinere de to strategiene? Knight brukte det samme utvalget og lagde en test med bruk av elektronisk ordbok i forbindelse med lesing av tekst. En gruppe hadde tilgang på elektronisk ordbok og en gruppe hadde ikke slik tilgang. Det ble målt antall ganger studentene benyttet ordboka. De som hadde tilgang på ordbok og kontekst lærte mest ordforråd. De som hadde ordbok gjorde det bedre i å gi definisjoner av ord. De høyverbale studentene brukte ordbok oftere enn lavverbale studenter. Allikevel hadde lavverbale studenter størst utbytte av å ha

tilgang til ordbok (Macaro 2003:72-74). Det bør imidlertid merkes at dette gjelder et betraktelig høyere alderstrinn enn de elevene jeg her fokuserer på.

I følge Macaro har de fleste studier funnet at tekster med en kommentar eller en definisjon av et ord i margen har positiv effekt på ordforrådsutvikling. Det at de er i margen er funnet å ha en mer positiv effekt enn om de står i teksten. Dette tror man skyldes at eleven da må vie selektiv oppmerksomhet til ordet og definisjonen slik at det lettere huskes. Igjen vil jeg peke på at det her dreier seg om eldre elever enn denne oppgavens målgruppe. Macaro viser til at det mangler studier av barn i begynnende leseopplæring med tanke på bruk av ordbok og lignende strategier (Macaro 2003:74).

3.3.4 Metakognitive strategier

Et område som bør forbedres er strategilæring. Her bør man daglig lære elevene og lære, istedenfor ulike skippertak for å bedre elevenes repertoar og bruk av strategier (Rasmussen 2003:439). Som det ble nevnt i kapittelet ordforråd resultater, kan man se på utvikling av ordforråd som et livstidsprosjekt. Det synes da riktig å lære elevene å selv utvide sitt ordforråd. Hvorfor skal man lære ordforråd eksplisitt og gjennom bruk av strategier? Macaro mener det er viktig å bruke strategier da dette gir elevene mulighet til å lære flere ord enn de læreren eksplisitt forklarer i undervisningen (Macaro 2003:76).

I denne oppgaven er det ikke mulig å gå konkret inn på ulike strategier da det som kjent er varierende og individuelt hva man har behov for, hva man velger å bruke og hva som passer. Det vil derfor være for omfattende å gå inn på alle mulige strategier og beskrive disse.

Strategi kan forklares som: ”...a plan for solving problems or for constructing and implementing skills in a domain” (Meichenbaum & Biemiller 1998:19). Dersom vi relaterer det til lesing kan strategi forklares som: ”... et bevisst valg av arbeidsmåte i den hensikt å nå et mål” (Engen 2003:306). Engen mener det handler om å gjøre

lesing til en målbevisst prosess hvor barnet har kjennskap til mange ulike arbeidsmåter, slik at de strategisk kan velge hvordan de vil lese. Et av de viktigste momentene å jobbe med blir å gjøre elevene bevisste på hvorfor de skal være aktive når de leser (Engen 2003:306).

Som nevnt oppsummerer Rasmussen med at norske elever bruker for lite læringsstrategier og også til dels feil type strategier. Sanaoui fant at det er to grupper elever med tanke på bruk av strategier. Den første gruppen var de som brukte strategier og hadde en tydelig metakognitiv selvbevissthet rettet mot deres læringsmål. De hadde egne rutiner og materiale for å sikre ordforrådslæringen. De brukte også selvlagde læringsaktiviteter for å supplere læringen av ordforråd i klasserommet. Den andre gruppen var de elevene som ikke hadde en slik metakognitiv selvbevissthet og også hadde vage læringsmål. De hadde kun aktivitetene i timene som læringsaktiviteter for ordforrådslæring. I følge Macaro stemmer disse funnene godt med forskningslitteraturen. Et av de mest konsistente funnene i second language aquisition, SLA litteraturen er at det er de elevene som bruker strategier jevnlig og da særlig i tilknytning til noen metakognitive strategier, som er blant de mest suksessfulle elevene. Man har også funnet at disse elevene kan gjengi flere lærte ord også bruker flere strategier og gjør det hyppigere enn andre elever (Macaro 2003:76-78).

Som kjent er det utallige forskjellige strategier man kan benytte seg av i en læringssituasjon. Hvilke strategier er så mest hensiktsmessige i læringen av ordforråd? Nation foreslår tre kategorier med strategier i denne forbindelse:

1. Oppmerksomhet: Det er å gi selektiv oppmerksomhet og å dekontekstualisere den leksikalske gjenstanden.
2. Gjenhenting: Dersom et ord hyppig gjenhentes fra hukommelsen, så vil minnesporet bli sterkere og gjenhentingene vil etter hvert gå lettere. Det er også funnet at det er bedre å ha pauser mellom gjenhentingene enn om man forsøker å repetere og gjenhente mange ganger i løpet av kort tid.

3. Generativ bruk: Å bruke ordet i nye setninger og kontekster. Dette bygger opp forbindelsene i langtidshukommelsen i tillegg til at det hjelper eleven å utvikle seg fra å kun fokusere på likheter til også bygge et semantisk organisert leksikon.

Macaro peker på at dette fortsatt er ganske generelt, da man også må spesifisere hvilke strategier i de tre kategoriene man bør benytte (Macaro 2003:79).

3.3.5 Lærerrollens betydning

Rasmussen kommer med en rekke forslag for å bedre de dårlige elevprestasjonene i lesing. Blant annet foreslår han å forbedre lærerutdanningen og videre og etter utdanning for lærere. Han viser til en rekke akademikere som beskriver at de fleste lærere ofte har utdanningsbakgrunn i norskfaget og ikke i lese- og skrive instruksjon. Forslaget for å bedre utdanningen inkluderer også større fokus på å forstå behovene blant tospråklige elever i skolen, evaluering av vanskelighetsgraden på språket i undervisningen, det å gjøre implisitte deler av læreplanen mer eksplisitt, skape et vi i klasserommet og øke kunnskapen om metoder for å hjelpe elevene med metaforer, abstrakt språk og nytt ordforråd (Rasmussen 2003:436). Hva kjennetegner så en dyktig lærer når det gjelder stimulering til utvikling av ordforråd hos elevene?

I en nyere amerikansk studie undersøkte man sammenhengen mellom elevenes leseferdighet og lærerens undervisning. Totalt sett fant man at de lærerne som ble kategorisert som dyktige og effektive hadde bedre elevresultater i sine klasser enn de mindre dyktige og effektive lærerne. Lærerne ble vurdert med ELCOI, english language learners classroom observation instrument. Instrumentet består av seks undergrupper av temaer som lærerne gjennom observasjon ble undersøkt hvorvidt de brukte disse opplæringsprinsippene. Temaene i instrumentet er eksplisitt opplæring, opplæring rettet mot elever med svake prestasjoner, konkret engelsk opplæring, interaktiv opplæring, ordforråd utvikling, fonemisk bevissthet og avkoding, hvorvidt læreren gir tilbakemelding på akademiske prestasjoner og om overgangen mellom opplæringsaktiviteter er rask og effektiv. Elevenes leseferdigheter i form av muntlig

leseflyt ble kartlagt med Oral reading fluency, ORF. Elevene ble kartlagt i 1. og 2. klasse. Klassens resultater På ORF ble sammenlignet med lærerens resultat på ELCOI. Man fant som ventet en korrelasjon mellom vurdert kvalitet på lærerens opplæring og elevens leseresultat. De lærerne som ble vurdert effektive var også de lærerne som hadde elever med best resultater. Det ble oppsummert med at følgende faktorer var en del av opplæringspraksisen hos de dyktige lærerne: De hadde en strukturert og forutsigbar skoledag. Alle elevene ble sett i form av at lærer ønsket hver enkelt velkommen. Lærer la opp til at elevene fikk være med å påvirke opplæringen slik at deler av opplæringen var elevstyrt. Dersom det var nye ord som ble lært vist lærer elevene en tegning eller selve objektet dersom dette var mulig. Læring av nye ord foregikk systematisk ved gjennomgang av nye tekster. Lærer fokuserte også på ulike aktuelle temaer som for eksempel Halloween og lærte elevene ord i tilknytning til dette. For å fremme utvikling av ordforråd forsøkte lærerne å stimulere elevene til å snakke mest mulig også elevene seg i mellom. Blant annet var det faste rammer som sørget for at alle elevene fikk snakket noe på sitt S2 i løpet av hver skoledag (Graves et. al 2004:263-270). Det vil si at lærer forsøkte å stimulere til insidentell læring.

Når elevene arbeidet selvstendig fokuserte lærer sin oppmerksomhet på de svake elevene og ga de ekstra instruksjon. Lærer fokuserte også eksplisitt på delferdigheter i lesing i opplæringen. De lærerne som skåret dårlig på kartleggingen hadde som nevnt også elever som generelt skåret dårlig på lesetestene. Disse lærerne hadde en opplæringshverdag preget av mangel på struktur og forutsigbarhet. Mens de dyktige lærerne fulgte et leseverk systematisk, hoppet disse lærerne rundt i boka uten tegn til struktur og systematikk. Det var også en lærer som skåret godt som ikke fulgte noe leseverk, men hun hadde fremdeles en strukturert og tematisk oppbygd opplæring (Graves et. al 2004:268-270).

Logisk nok er elevens læringsutbytte avhengig av læreren. Selv et forskningsrost læringsprogram er avhengig av en dyktig lærer som kjenner til programmet og som også har en generell kompetanse som holder mål. Sagt med Nation: "...all these

conditions are only as good as the quality of the input in the first place” (Macaro 2003:76).

3.3.6 Oppsummering av opplæring

Samlet sett kan følgende faktorer summeres opp som viktige i opplæringen: Det er viktig at man stimulerer til insidentell læring og samtidig også driver intensjonal og eksplisitt opplæring i nye ord. Interpsykologiske læringsprosesser fremmer læring som en intrapsykologisk prosess. Det er derfor viktig at elevene har språklige forbilder som de kan lære av i samhandling. Sampedagogiske aktiviteter og høy grad av elevaktivitet påpekes som viktig. I følge Ellis er det å lære nye ord en eksplisitt læreprosess i og med at man eksplisitt må vie oppmerksomhet og benytte deklarativ kunnskap for å automatisere nye ord. Kontekst, repetisjon og ulike strategier fremheves som viktige i en ordlæringsprosess. Til slutt er lærerrollen av avgjørende betydning.

4. Metode

Det vil i denne oppgaven benyttes ulike datakilder og også ulike metoder for innhenting av data. Dette blant annet for å få en datatriangulering for å øke studiens ytre validitet. Triangulering innebærer at man sjekker validiteten i resultatene ved å kryssjekke med andre datakilder (Vedeler 2000:115). I følge Lund fungerer trianguleringsforskning best etter sin hensikt dersom det gjøres replikasjoner av en studie (Lund 2002:140). Det ble ikke foretatt mange ulike undersøkelser rettet mot samme tema, men det ble benyttet ulike metoder for å belyse samme delproblemstilling. Dette vil kunne si noe om ekvivalensaspektet ved reliabilitet i form av at det er høy grad av reliabilitet dersom det er høy grad av overensstemmelse ved de ulike målingene (Lund 2002:159, 161). Det ble også benyttet to utvalg ved to skoler.

4.1 Design, reliabilitet og validitet

For å besvare de ulike delproblemstillingene er det valgt å bruke en ordforrådsprøve basert på tekster elevene har gjennomgått, intervjuer med lærere, enkle spørreskjemaer og observasjon i klasserommet. Disse valgene vil senere bli begrunnet. Dette er en beskrivende forskningsundersøkelse i form av at det ikke er noen kausale delproblemstilling (Jfr. Lund 2002:101, 265). Det betyr at det forsøkes å beskrive hvordan to skoler driver opplæring og ikke hvordan tilstanden i den norske skole generelt har blitt som den er. Det er ikke mulig å plassere designet som utelukkende kvalitativt eller kvantitativt, da det har blitt brukt metoder som er kvantitative som ordforrådsprøvene og enkle spørreskjemaer, og kvalitative metoder som intervju og observasjon.

Oppgaven som helhet og de tilhørende empiriske undersøkelser favner inn under osloprosjektet. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (vedlegg nr 6 og 7). Skolene har bevisst fått informasjon om oppgavens tema men

ikke om den konkrete problemstillingen. Elevene fikk vite at jeg studerer ved universitetet i Oslo og at jeg skal skrive en oppgave om hvordan de lærer på skolen. Skolene som helhet vil bli anonymisert og også elever og lærere. Foresatte ved begge skoler ble informert og fikk muligheten til å nekte elevene deltakelse i undersøkelsen (vedlegg nr 2). Det ble ikke mottatt noen henvendelser om å ta ut elever i noen av utvalgene. Skolene vil bli kalt skole A og B for å sikre elevenes, lærernes og skolenes anonymitet.

Validitet kan kort forklares som hvorvidt de slutninger som trekkes har høy grad av sikkerhet.(Lund 2002:85). Vedeler beskriver validitet som i hvilken grad dataene man har hentet inn er sanne og hvor velbegrunnede og troverdige resultatene er. Det er derfor sentralt å forsøke å eliminere kilder som kan true et studies validitet (Vedeler 2000:106). Reliabilitet kan generelt forklares som pålitelighet. Innen forskning er reliabilitet ett uttrykk for i hvilken grad data er fri for tilfeldige målingsfeil (Lund 2002:154). Som jeg innledningsvis nevnte vil triangulering kunne øke reliabiliteten og dermed begrense tilfeldige målingsfeil.

Da temaet tospråklighet er komplekst fant jeg det nødvendig å ha med en del generell informasjon om elevene, skolen og også bydelen og familiesituasjonen til elevene. Barn med to språk er ofte barn som har eller har hatt status som innvandrere. Det betyr at det er mange andre aspekter enn de rent språktekniske som kan påvirke barnas lesing og deres skoleprestasjoner. Vi vet at faktorer som kultur, sosioøkonomisk status og foreldrenes utdanningsnivå er med å påvirke barnets skolesuksess. I tillegg vil også skolens organisering naturlig påvirke barnet.

Alt dette gjør at jeg her støter på kjernen i målingsproblemet i pedagogikken i følge Thor Arnfinn Kleven, nemlig begrepsvaliditet. Problemet er i følge Kleven at vi må bruke synlige indikatorer for å måle abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare (Lund 2002:142). De nevnte variabler gjør at det blir vanskelig å isolere for eksempel ordforråd som en årsak til leseferdigheter. Det er også viktig å ta hensyn til at det ofte i litteraturen er brukt forskjellige definisjoner av begreper som språklig minoritet, tospråklig osv. Dette gjør at det er forskjeller mellom studiene med tanke på utvalg.

Det gjør det også vanskeligere å sammenligne resultater fra forskjellige studier, da de ikke har målt samme begreper og samme utvalg. På grunn av oppgavens begrensning vil det naturlig nok også dreie seg om relativt små utvalg og selve studien vil bli langt mindre omfattende enn hva som hadde vært ønskelig. Dette gjør at det er noe problematisk å generalisere til en større populasjon (Lund 2002:93-94). Denne studien kan derfor ikke sees på som noe annet enn det den er, en studie som generaliserer til en populasjon med støtte i tidligere forskning og teori.

Hovedproblemstilling ønsket å si noe om elevenes ordforråd og det synes da i utgangspunktet naturlig å kartlegge elevenes ordforråd ved hjelp av en standardisert ordforrådsprøve. Som tidligere nevnt er ikke disse prøvene rettet mot norske skoleelever og man kan forvente seg at prøven ikke tar hensyn til kulturelle forskjeller. Det ville derfor i mine øyne blitt galt å benytte en slik prøve for å måle elevenes ordforråd. På den annen side er det også mange andre som har kartlagt slike problemstillinger og det er relativt anerkjent at tospråklige elever har et mindre utviklet ordforråd enn enspråklige. Jeg har derfor valgt å basere meg på andres tall i det henseende og heller valgt å kartlegge ordforråd i sammenheng med tekster elevene møter på skolen. Dette for også å kunne gi et bilde av i hvilken grad opplæringen er tilpasset de tospråklige elevene som gruppe og den enkelte elev. Det vil ikke være mulig å trekke gyldige slutninger med tanke på kausalitet da dette som nevnt ikke er noe eksperimentelt design. Prøvene gir en indikasjon på den faktiske situasjonen i skolene uavhengig av hvilke faktorer som har påvirket situasjonen til å bli slik. Det bør også nevnes at det kun er mulig å trekke begrensede slutninger etter å ha prøvd elevene en gang i 2-3 tekster. Her spiller tilfeldighetstanken inn. Altså kan det ha vært tilfeldige målingsfeil som har gjort at resultatene ble slik de ble? (Lund 2002:154). Det kan ha vært faktorer som har gjort at enkelte elever gjorde det spesielt godt eller dårlig på akkurat den eller de utvalgte tekstene. Det kan blant annet ha vært elever som hadde en dårlig dag. Dette er noe man kunne ha kontrollert ved å ha testet de i flere tekster og også eventuelt over flere dager. Samtidig vil det å ha en test-retest metode ikke kunne skjelne mellom reliabilitetssvikt og reelle forandringer hos forsøkspersonene. Det er også viktig at det går lang tid i mellom de to målingene slik

at forsøkspersonene ikke husker hva de svarte ved forrige måling(Lund 2002:159-160).

Når det gjelder ordforrådsprøvene er det forsøkt å ivareta inter rater reliabilitet ved å rette prøvene i samarbeid med veileder og en medstudent (Lund 2002:168).

Observasjonene foregikk ved at det ble skrevet nøytrale og enkle observasjonsnotater slik at det er mindre rom for tolkning. Dette for å sikre at andre teoretisk sett skal kunne gå inn i klasserommene og observere så å si det samme (Vedeler 2000:141).

Metodiske svakheter og begrensninger i studien vil bli drøftet nærmere i tilknytning til de ulike undersøkelsene.

4.2 Utvalg

Når det gjelder utvelging skiller man mellom sannsynelighets og ikke-sannsynelighetsutvelging. Sannsynelighetsutvelging vil si at hvert individ en populasjon har en kjent, ikke-null sannsynelighet for å bli inkludert i utvalget. Ikke-sannsynelighetsutvelging vil si at det ikke foreligger en kjent, ikke-null sannsynelighet for at et individ i populasjonen vil bli inkludert i utvalget (Lund 2002:128,133). Utvalget i studien er basert på hvilke skoler som har meldt seg på Osloprosjektet. Det er derfor et ikke-sannsynelighetsutvalg. Valg av de to utvalgskolene er gjort ved at to skoler som deltar i prosjektet har sagt seg villige til å delta i min undersøkelse. Jeg har valgt 3.klasse da disse elevene normalt sett har kommet godt i gang med lese og skrive opplæringen. Normalt kan man forvente at de fleste elevene har knekt lesekoden når de kommer i dette trinnet. Samtlige elever i utvalgsklassene som passer inn i definisjonen tospråklige er tatt med i studien i form av at de har gått i klassene/gruppene som har blitt observert. Klassifiseringen av elever som tospråklige eller enspråklige er valgt av skolen i form av at jeg har tatt utgangspunkt i hvilke elever skolen har registrert med et annet morsmål enn norsk. Det er også tatt med enspråklige elever i utvalgene.

Lund beskriver tre typer utvelging inne ikke-sannsynelighetsutvelging: vilkårlig, skjønnsmessig og kvoteutvelging. Ved vilkårlig utvelging menes at de individene som er tilgjengelige inkluderes. Skjønnsmessig utvelging består i at individer velges ut fra bestemte strategier slik at forskeren sikrer seg et utvalg som tilfredsstiller visse hensyn. For eksempel å velge de individene som er mest mulig typiske for populasjonen. Kvoteutvelging vil si at populasjonen først deles inn i undergrupper som det deretter trekkes utvalg fra. Dette er ikke tilfeldig (Lund 2002:133-134) I dette tilfellet ble det gjort en skjønnsmessig utvelging fordi det var nødvendig at det var en viss andel tospråklige og enspråklige elever i utvalget. Utvalget kan også beskrives som et vilkårlig i form av at disse to skolene var blant de som meldte seg frivillig, altså de som var tilgjengelige.

Når det gjelder ordforrådsprøvene var det totalt 16 elever i utvalget ved skole A og av disse var 8 tospråklige. Ved skole B var det 14 elever i utvalget og av disse var 8 tospråklige. Disse elevene ble kartlagt med en ordforrådsprøve. Observasjonene foregikk i klasserom og det var da 30 elever i klassen ved skole A og 30 ved skole B. I og med at dette ikke var et sannsynlighetsvalg vil utvalget være mindre representativt og gi oss mindre sikkerhet i forhold til generalisering, altså ytre validitet (Lund 2002:135). Det er imidlertid mulig å trekke slutninger ut fra materialet dersom man støtter seg til tidligere forskning og teori. Det vil si at man generaliserer til teori. En annen svakhet ved utvalgene er at det ikke er kontrollert for hvor mange år elevene har bodd i Norge. Det er heller ikke kontrollert for bakgrunnsvariabler som kvalitet i barnehage opplæringen, foreldrenes påvirkning i forhold til utviklingen av ordforråd og lignende. Dette gjør at man med mindre grad av sikkerhet kan si noe om hvilke variabler som har ført til at deres ferdigheter er på det nivået de er i dag. Det kan også være variabler som ikke er kontrollert for som gjør at disse elevene ikke nødvendigvis er representative for en større populasjon.

4.2.1 Skole A

Skole A er lokalisert i en bydel sørøst i Oslo. I denne bydelen har en gjennomsnittlig familie tre ganger lavere inntekt etter skatt, sammenlignet med en tilsvarende familie i en rik bydel med sterk konsentrasjon av norsktalende. Samlet sett kan miljøet beskrives som relativt akademisk kapitalfattig sammenlignet med andre bydeler. Øzerk har analysert bydelen i forhold til sosioøkonomiske variabler og kom frem til disse fakta (Øzerk 2003:100). Skolen har klassetrinn fra 1-7. klasse og er av middels størrelse i form av at det er mellom 200-400 elever ved skolen. Av elevpopulasjonen er over 50 % oppgitt å være tospråklige elever. Utvalget bestod av 16 elever hvorav halvparten er tospråklige. Elevene ble kategorisert som tospråklige ut fra skolens opplysninger om elevens morsmål.

4.2.2 Skole B

Skole B er lokalisert i en bydel sørøst i Oslo. De sosioøkonomiske bakgrunnstallene er samme som for skole A. Skolen har klassetrinn fra 1-10. klasse og er av middels størrelse i form av at det er mellom 500-700 elever. Av elevpopulasjonen er over 50 % oppgitt å være tospråklige elever. Utvalget bestod av 14 elever hvorav 8 er tospråklige. Elevene ble kategorisert som tospråklige ut fra skolens opplysninger om elevens morsmål.

4.3 Undersøkelsene

4.3.1 Kartlegging av elevenes ordforråd

For å kartlegge størrelsen på elevenes ordforråd ble det valgt å ta utgangspunkt i undervisningslitteraturen til elevene. Dette for å være sikker på at de ordene jeg skulle måle var ord elevene nylig hadde gjennomgått i undervisningen. Det ble lagd en lærestofforientert ordforrådsprøve med utgangspunkt i lesetekster elevene hadde gjennomgått på skolen og også hatt som leselekse (vedlegg nr 4 og 5). Fra disse

tekstene ble det valgt ut 56 og 29 ord i hver utvalgsgruppe. Disse ordene ble elementer i prøven. Det var forventet at de få ordene som ble utelatt fra kartleggingsprøven var kjent for eleven. Blant annet ble alle verb, substantiv og adjektiv tatt med i ordforrådsprøven. Det er da den semantiske kunnskapen om ordet som måles i denne ordforrådsprøven. I følge Golden er innholdsord i en tekst som oftest definert som substantiv, verb, adjektiv og adverb (Golden 1998:73).

Metoden i prøven baserte seg hovedsakelig på å måle den produktive delen av elevens ordforråd. Elevene ble for det meste bedt om å gi en forklaring eller komme med eksempler til ordene. Det var også noen oppgaver som målte den reseptive delen av ordforrådet. Disse oppgavene bestod enten av et bilde eller en ting som eleven ble bedt om å si navnet på, eller at jeg viste en handling og eleven fortalte hva denne het. For eksempel ble elevene vist en veske og bedt om å forklare hva dette var. Det var også en oppgave hvor jeg gikk på gulvet og spurte eleven hva det jeg går på heter samtidig som jeg pekte på gulvet. For hvert riktige svar fikk elevene ett poeng, mens de fikk null poeng dersom de svarte feil eller ufullstendig. Tallene ble analysert ved at resultatene ble gruppert etter antall riktige i prosent. Prosent inndelingen ble gjort ut fra teori om sammenhengen mellom forståelse av nøkkelord i en tekst og innholdsforståelse.

Dersom jeg hadde valgt en standardisert ordforråd test ville jeg ikke hatt samme garanti for at elevene hadde erfaring med disse ordene. Det er også som tidligere drøftet store forskjeller mellom enspråklige og tospråklige elever i utvikling av ordforråd. Det er derfor mer interessant å se hvorvidt tekstene er tilpasset elevenes ferdighetsnivå i lesing med fokus på innholdsforståelse. Samtidig vil prøvene kunne gi en indikasjon på eventuelle forskjeller i utviklingen av ordforråd. I og med at ordene er hentet fra spesifikke tekster vil det nok være urealistisk å generalisere til elevenes totale ordforråd.

I følge Øzerk er det en fordel å benytte læreplanbaserte fagprøver. Dette sikrer at alle elevene skal ha gjennomgått det de blir målt i på en prøve. Man kan snakke om Kriteriebasert evaluering som også er læreplanbasert. Evalueringen skjer i forhold til

lærestoff og læringsmål som er satt opp for opplæringen på forhånd (Øzerk 2003:12-13).

Et viktig aspekt ved standardiserte ordforråd tester er at de er oversatt fra primært engelske tester. Dette gjør at ordene nødvendigvis ikke er så godt tilpasset elevenes kontekst. Standardisering av målingsprosedyrer kan imidlertid redusere sjansen for målingsfeil og dermed øke reliabiliteten (Lund 2002:171). Det vil si at man ved å velge en standardisert kartleggingsprøve i teorien ville ha økt reliabiliteten. Det vil derfor være en metodisk svakhet ved denne studien at det ikke ble benyttet standardiserte kartleggingsprøver.

Lund peker også på at man ved å øke antall observatører kan redusere sjansen for målingsfeil (Lund 2002:171). Dette ble gjort ved at veileder og en medstudent var med og rettet ordforrådsprøvene. Ved å ta utgangspunkt i elevenes opplæringsmateriale vil man være sikret at elevene i hvert fall skal ha gjennomgått de utvalgte ordene.

Det er en svakhet ved studien at leseferdighet ikke måles hos elevene i utvalget. Det blir derfor kun trukket slutninger mellom resultater fra ordforrådsprøvene og teori som sier noe om sammenhengen mellom ordforrådsutvikling og leseferdighet. Det vil også være en mulig svakhet at noen av elevene kan ha vansker knyttet til for eksempel hukommelse, eller andre vansker knyttet til læring av nye ord. Ved at det i begge utvalg er ca halvparten enspråklige og tospråklige elever vil det kanskje kontrollere for noen slike utfall. Det kan også sies at utvalgene er såpass små at det nok vil gjøre utslag dersom flere av elevene har slike vansker.

Man bør kjenne 94 % av ordene i en tekst for å være sikker på at man får en god innholdsforståelse av det man leser. Dersom man forstår mer enn 87 % av teksten vil man få en begrenset forståelse av teksten, og dersom mindre enn 87 % av ordene er kjente kan man forvente at innholdsforståelsen blir lik null. Disse prosentandelene vil bli brukt for å beskrive hvorvidt elevene i disse utvalgene fikk en innholdsforståelse av de tekstene de fikk presentert i opplæringen. I og med at jeg ikke har brukt alle

ordene i teksten kan jeg ikke gi noe nøyaktig estimat av prosentvis antall ukjente ord i teksten. Det forventes likevel at de ordene som ble utelatt i prøvene var kjente for elevene, da dette som nevnt ikke var innholdsord i tekstene.

Dersom man følger dette premisset vil man kunne trekke en slutning om at de elevene som hadde mange feil på ordforrådsprøven ville ha lav grad av innholdsforståelse av den aktuelle teksten og omvendt. Det vil si at de som har under 87 % feil på ordforrådsprøven, vil ha for mange ukjente ord i teksten til at de skal kunne ha en adekvat innholdsforståelse.

For å måle ordforråd er man avhengig av å måle mange ord, og man tar gjerne i bruk ordbok for å finne det totale omfanget (Golden 1998:56). Denne ordforrådsprøven kan derfor ikke sies å kartlegge elevenes ordforråd, da den har for få ord til å kunne indikere størrelsen på elevens ordforråd. Allikevel kan den si noe om hvorvidt tekstene som ble presentert for elevene var tilpasset deres ordforråd, samt en indikasjon om størrelsen på elevenes ordforråd.

For å kartlegge barnehagebakgrunn innhentet jeg data basert på tall fra skolen og brev som ble sendt til de foresatte. Den ene skolen hadde innskrivningspapirer fra skolestart for alle barna. Fra disse ble det hentet opplysninger om hvor mange år elevene har gått i barnehage. Den andre skolen hadde ikke disse papirene og det var derfor nødvendig å sende et brev til foresatte hvor de ble bedt om å krysse av for antall år eleven har gått i barnehage (vedlegg nr 3). Ved skole A manglet det opplysninger om barnhagebakgrunn for en elev, slik at utvalget der består av 15 elever. Utvalget ved skole B består av 14 elever. Det er de samme elevene i dette utvalget som i utvalget som ble kartlagt med ordforrådsprøven.

4.3.2 Intervju

Det ble foretatt intervju av en lærer ved hver 3.klasse ved hvert utvalg. I et strukturert intervju er spørsmålene og rekkefølgen på disse bestemt på forhånd. En kan snakke om halvstrukturerte intervjuer hvor intervjueren forsøker å styre intervjuet samtidig

som man forsøker å skape en samtale av intervjuet (Lund 2002:148). I dette tilfellet ble det valgt å benytte seg av halvstrukturerte intervjuer. I det ene utvalget er kontaktlærer informant, mens i det andre utvalget var ikke kontaktlærer tilgjengelig som informant grunnet langvarig sykdom. Det ble da valgt den læreren som har elevene i flest norsk timer som informant. Intervjuene foregikk på skolene og det ble benyttet opptak. Begge lærere samtykket i bruk av opptak, samt at de ga sin skriftlige godkjenning til det transkriberte materialet fra intervjuet. Dette er med på å sikre at tolkninger som ble gjort i etterkant av intervjuene er i samsvar med informantenes opprinnelige mening og oppfatning av spørsmålene. Det er dermed med på å styrke reliabiliteten og validiteten i intervjuene. I tillegg er en del av informasjonen i undersøkelsen basert på samtaler med lærere og skoleledelse før, under og etter opplæringen.

Det ble utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene. En intervjuguide er spesielt viktig i halvstrukturerte eller strukturerte intervjuer. Guiden omfatter sentrale temaer og spørsmål (Dalen 2004:29-30). Intervjuguiden ble kontrollert av en medstudent og veileder før intervjuene ble foretatt (Vedlegg nr 1). Etter at intervjuene ble foretatt ble lydopptakene transkribert. Dette ble gjort umiddelbart etter intervjuene. Ved å gjøre dette så raskt som mulig sikrer man en mer korrekt gjengivelse av det informantene faktisk har sagt (Dalen 2004:64). Når det gjelder begrepsvaliditeten kan det være en svakhet at informantene har en annen forståelse av begreper som for eksempel strategier, forståelse og ordforråd.

4.3.3 Observasjon

Observasjonene foregikk over 5 uker hvor jeg observerte 15 skoletimer i hvert utvalg. Jeg har kun observert i norsk timer og i timer satt av til lese- og skrive opplæring. Vedeler mener at observasjon er hensiktsmessig i forskning på skolen spesielt når man ønsker å kartlegge faktorer som elevatferd og undervisningsorganisering (Vedeler 2000:12). Man kan skille mellom systematisk og ikke systematisk observasjon. Systematisk observasjon er når man på forhånd har spesifisert hva man

er ute etter og hvordan dette skal registreres. Ikke-systematisk observasjon gir observatøren større grad av frihet til å bestemme fokus og hvordan observasjonen skal registreres. Videre kan man skille mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon. Deltakende observasjon dreier seg om hvorvidt observatøren er deltakende i den prosessen som skal observeres (Lund 2002:147-148). Vedeler beskriver deltakende observasjon med at det er avklart at observatøren har en avklart forskerrolle. Det er samtidig mulig for observatøren å etablere kontakt med de som blir observert. Observatøren kan på denne måten be deltakerne forklare seg, skape interessante situasjoner og lignende. Fordelen med slik observasjon beskrives å være at man observerer fra innsiden og beskriver fra utsiden (Vedeler 2000:17-18) Jeg valgte en delvis deltakende observasjon. Det vil si at jeg til tider har fungert som hjelpelærer i form av at jeg har gått rundt i klasserommet mens elevene har drevet med individuelt arbeid i form av oppgaver. Jeg har gått rundt og observert det arbeidet elevene gjorde, og hjulpet de når de selv har bedt om det. I all annen form for opplæring har jeg vært ikke deltakende ved at jeg har sittet og observert uten noen form for deltakelse fra min side. Observasjonene kan betegnes som systematiske i form av at jeg på forhånd visste at jeg ville fokusere på opplæringen og de ulike metoder som ble brukt i denne. Skolene ble bevisst ikke gitt noen informasjon om hva jeg konkret skrev om, men kun en generell forklaring av hvilket tema oppgaven hadde. Det vil si at skolene og foresatte fikk informasjon om at dette er en masteroppgave, at temaet er tospråklighet og lese- og skriveopplæring samt de formelle aspektene knyttet til informert samtykke. Dette for å unngå at informantene i form av lærere og elever endret sin atferd i klasserommet og sin opplæringspraksis på grunn av informasjon om min oppgave (Vedeler 2000:59) Observasjonene fungerer i hovedsak som et supplement til intervjuene og ordforrådsprøven. Det vil si at jeg har brukt intervjuene for å bekrefte observasjoner og omvendt. Dette for å sikre at datamateriale jeg benytter meg av beskriver en virkelighet som lærerne er enige i eller kan kjenne seg igjen i. Nunan snakker om en metode innen observasjon som han kaller stimulated recall. Denne metoden dreier seg om at forskeren etter å ha observert og notert konfronterer lærer med sine funn og diskuterer disse (Nunan

1992:94). Dette ble gjort i form av at jeg diskuterte med lærerne underveis og også i form av at jeg drøftet slike temaer i intervjuene.

4.4 Oppsummering av metodologiske aspekter

Alt i alt kan det sies at denne studien metodisk har noen svakheter, men også sine styrker. Det er klart at det kunne ha vært gjort en grundigere jobb i forhold til reliabilitet og validitet i denne studien for å få ”sanne” resultater, men ytre rammer som tid og ressurser tatt i betraktning gjorde at dette ikke var mulig. Det er imidlertid viktig å påpeke svakheter slik at man kan begrense slutninger man ellers ville ha trukket under perfekte forhold og betingelser.

5. Resultater

Her vil jeg presentere resultatene fra ordforrådsprøvene, intervjuene, kartleggingsskjemaene og observasjonene. Resultatene presenteres i tilknytning til de aktuelle delproblemstillingene. Disse vil bli sammenlignet og drøftet.

5.1 Skolenes organisering

5.1.1 Skole A

Ved skole A er 3.trinn organisert i klasser og basisgrupper. Jeg har observert en klasse og en basisgruppe innenfor denne klassen. Opplæringen i klassen og gruppa jeg har observert, foregår hovedsakelig i et klasserom. Elevene sitter enkeltvis på pulter vendt mot tavla.

5.1.2 Skole B

Ved skole B er 3.trinn organisert i basisgrupper og lesegrupper i norsk. Jeg har observert en basisgruppe og en lesegruppe. Opplæringen i de gruppene jeg har observert, foregår i et basisgrupperom hvor elevene sitter i hesteko, og i et mindre grupperom hvor elevene sitter i grupper på to til tre pulter vendt mot tavla.

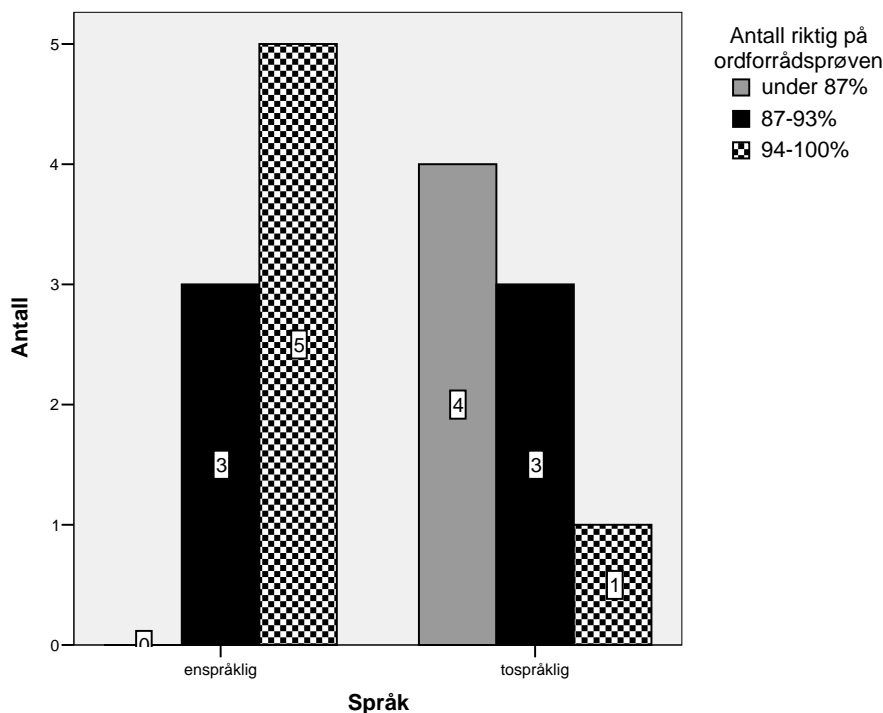
5.2 Delproblemstilling 1

Jeg presenterte innledningsvis følgende delproblemstilling:

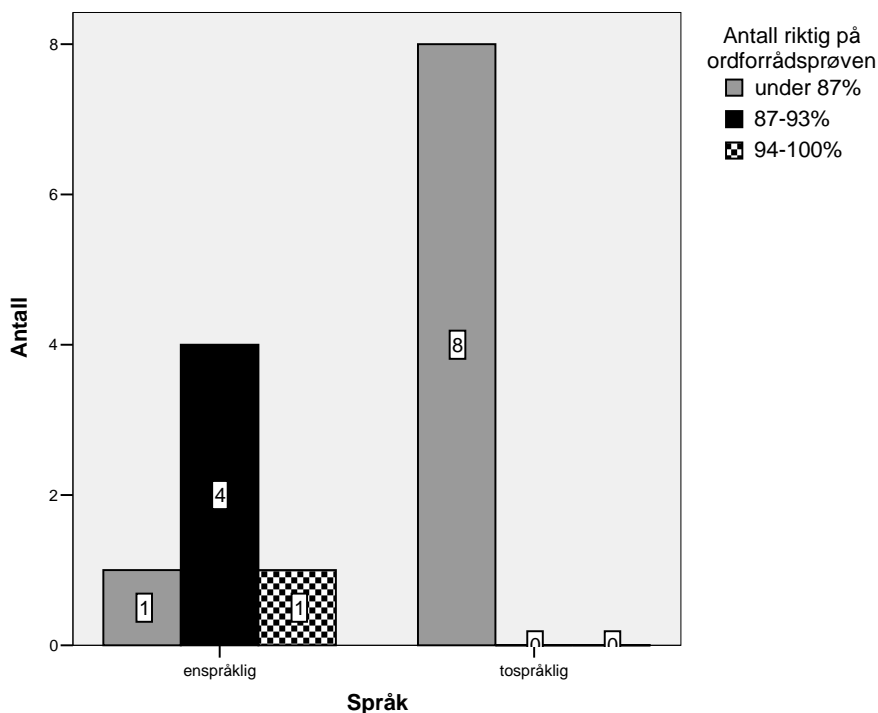
Dersom man sammenligner ordforråd i norsk hos enspråklige og tospråklige elever med samme alder og ved samme skole, er det da noen forskjell?

Dette blir besvart ved hjelp av tidligere undersøkelser og med mine ordforrådsprøver. Dessuten har lærerne ved de to skolene gjennom intervjuene blitt spurt hva de

opplever med hensyn til forskjell i ordforråd hos de to gruppene. Som nevnt målte ikke prøvene elevenes totale ordforråd, men elevens ordforråd knyttet til utvalgte tekster. Allikevel mener jeg at prøvene kan gi en indikasjon i retning av forskjeller i ordforråd. Det vil heller ikke være mulig å trekke noen kausale slutninger i forhold til hvorfor elevene har forstått flere eller færre ord. Det er derfor ikke noen direkte slutning mellom delproblemstillingene mine med tanke på ordforråd og opplæring. Hvilken opplæring som ble gitt kan derfor kun tolkes som en indikasjon og et av flere mulige forklaringsalternativer. Resultatene fra ordforrådsprøven viser at det er forskjell mellom gruppene enspråklige og tospråklige elever ved begge skolene (Fig. 1 og 2).



Figur 1: Skole A. Sammenhengen mellom språk og antall riktig på ordforrådsprøven (totalt 56 oppgaver). N=16.



Figur 2: Skole B. Sammenhengen mellom språk og antall riktig på ordforrådsprøven (totalt 29 oppgaver). N=14

Tallene samsvarer med generelle tall angående ordforråd og tospråklighet. Resultatene kan ikke direkte si noe om elevenes ordforråd, men de indikerer at tospråklige elever som gruppe har færre riktige svar på akkurat denne ordforrådsprøven. Tallene ble gruppert etter antall riktige i prosent for å kunne si noe om elevenes forståelse av teksten. Ved skole A er det blant de enspråklige 3 elever som har mellom 87-93 % riktig og 5 som har mer enn 94 % riktig på prøven. Blant de tospråklige er det 4 elever som har under 87 % riktig, 3 elever som har mellom 87 % og 93 % riktig og 1 som har mer enn 94 % riktig på prøven. Skole B har 8 tospråklige elever med under 87 % riktige svar. Blant de enspråklige er det en som har under 87 % riktig, 4 som har fra 87-93% riktig, og det er en elev som har riktig på mer enn 94 % oppgavene. Det må tas med i tolkningen at ordforrådsprøven på skole A hadde 56 spørsmål, mens prøven ved skole B hadde 29. Dette førte til at en feil ved skole B gjorde større prosentvis utslag enn ved skole A. Det er blant annet av denne grunn derfor ikke mulig å sammenligne utvalgsresultatene. Det er også brukt forskjellige tekster slik at sammenligningsgrunnlaget ikke er eksisterende. Resultatene ved skole

B er generelt svakere og dette kan nok delvis forklares ved at en feil på denne prøven ga større utslag enn ved skole A. Allikevel tolkes resultatene som svake i og med at det er så stor forskjell mellom resultatene for tospråklige og enspråklige elever i dette utvalget. Resultatene viser at det er tydelige forskjeller i ordforråd målt med denne prøven for de to gruppene elever. Dersom man i tillegg støtter seg i teori kan man tolke resultatene som en indikasjon på at det er store forskjeller i det totale ordforrådet hos gruppene. Resultatene viste også at det for disse tekstene var relativt mange elever som hadde en dårlig innholdsforståelse uavhengig av språklige forutsetninger.

I intervjuene fremgikk det at begge lærere fant det vanskelig å omtale elevene som grupper. Begge lærere sa at det var store forskjeller i begge grupper, men at det var flere tospråklige elever som var betraktelig svakere enn de enspråklige og også noen som var like sterke. Lærer A ønsker å skille mellom 1., 2., og 3. generasjons innvandrere. Lærer trekker frem at det er liten forskjell mellom tospråklige elever som er født i Norge og som har gått i barnehage, og de enspråklige elevene som grupper. Lærer B opplever at en del enspråklige elever har et rikere ordforråd. Lærer forklarer dette med at elevene har mange flere ord å forklare seg med. Når det gjelder faglige begreper opplever lærer at det ikke er så stor forskjell. Det er en mer merkbar forskjell mellom gruppene når det gjelder hverdagsspråk. Dette merker lærer når elevene skal forklare hva de har gjort hjemme og lignende. Altså dreier det seg om den produktive delen av elevenes ordforråd. Lærer A trekker frem at tospråklige elever ofte har dårligere kjennskap til norske ord og uttrykk. Dette er noe lærer merker spesielt når klassen holder på med aktiviteter som eventyr.

For å oppsummere kan man si at det er vanskelig å trekke noen konklusjoner samlet om grupper av elever. Det er også viktig å påpeke at det her er snakk om så små utvalg at det er vanskelig å generalisere til en større populasjon. Det er også vanskelig å trekke noen slutninger hvor man sammenligner resultatene mellom de to utvalgene. Det er som nevnt forskjell i antall ord i de to ordforrådsprøvene og det var også forskjeller i størrelsen på de to utvalgene og andelen av tospråklige elever i disse. Det

er heller ikke oppgavens mål, da denne som sagt skal beskrive en opplæringsvirkelighet. Resultatene indikerer imidlertid at det i dette tilfellet ikke var en god nok tilpasset opplæring for relativt mange av de tospråklige elevene. Det gjelder spesielt utvalget ved skole B, hvor samtlige tospråklige elever her hadde under 87 % riktig på prøven. Dette kan som nevnt mulig forklares ut fra at en feil her ga større utslag i prosentvis riktig på prøven enn i utvalget ved skole A. I og med at en så stor andel av elevene hadde under 87 % riktige svar på ordforrådsprøven kan det tyde på at de også hadde en manglende innholdsforståelse av tekstene det her gjaldt. Prøvene gir også støtte til tidligere forskning som har funnet gruppeforskjeller mellom enspråklige og tospråklige elever. Resultatene tyder på at tekstene var for vanskelige for mange av elevene med den opplæringen og gjennomgangen de har hatt tilknyttet akkurat disse tekstene. Samtidig ser man at det for en stor del av elevene var en god tilpassning i og med at de forstod tilstrekkelig mange innholdsord i tekstene til å få en fullgod innholdsforståelse. Videre kan man tenke at det viser mangler med den opplæringen elevene har fått knyttet til akkurat disse tekstene. Det er da viktig å si at man heller ikke kan vite hvordan resultatene ville ha sett ut med en annen type opplæring.

Det er også andre undersøkelser som har funnet forskjeller mellom gruppene, blant annet mellom spansktalende elever og engelsktalende elever i USA, disse resultatene kan derfor sies å ha støtte i tidligere resultater. Samlet sett gir ikke prøvene noe mer enn en indikasjon på elevenes totale ordforråd. Derimot med støtte i teori kan man tolke det dit hen at det er store forskjeller mellom gruppene i størrelsen på ordforråd målt i dybde og bredde.

5.3 Delproblemstilling 2

Jeg presenterte innledningsvis følgende delproblemstilling:

Hva sier forskning om ordforrådets betydning for leseferdigheter i norsk for tospråklige elever?

De fleste forskere er enige om at ordforråd spiller en stor rolle i utviklingen av leseferdighet og at det er noe man må satse på i opplæringen. Heen Wold mente at tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter forutsetter et godt ordforråd. McLaughlin og hans kolleger fant også at tospråklige elever er mer avhengig av sitt ordforråd i lesing enn hva enspråklige elever er. De viste også til undersøkelser som har funnet tydelige sammenhenger mellom ordforråd og leseferdighet. Rapporten fra NICHD satte spørsmålstegn ved nøyaktig hvor stor betydning de forskjellige komponentene har i utviklingen av leseferdighet. De fant at talespråket generelt, inkludert ordforråd som en viktig komponent, har en betydelig rolle sammen med avkodingsferdigheter. Dette gir implikasjoner om at for ensidig vektlegging av fonologiske aspekter alene ikke nødvendigvis utvikler leseferdigheter på en fullgod måte. Talespråklige ferdigheter i førskolealder påvirker avkodingsferdigheter i 1. klasse. Man fant også at ordforråd målt i 1. klasse er i sterk sammenheng med leseferdighet i 3. klasse.

I dette kapittelet ble det også drøftet ordforrådets betydning for innholdsforståelsen i lesing. Det ble konkludert med at antall ukjente ord i et avsnitt påvirker innholdsforståelsen negativt. Det er ulike oppfatninger om nøyaktig hvor stor prosentandel ord som skal være ukjente for at innholdsforståelsen blir svekket. I denne oppgaven har det blitt definert som at de som har forstår færre enn 87 % av ordene i en tekst vil ha en for dårlig innholdsforståelse. Rasmussen påpekte at de tekstene som blir brukt i 2.-4. klasse generelt er for vanskelige for de fleste elevene. Ordforrådsprøvene i denne studien viste at det også var tilfelle for de tekstene som ble brukt i disse utvalgene.

Begge lærerne sa at ordforråd var viktig i stor grad for leseferdigheter på norsk. Begge lærere tror dette er spesielt viktig for de tospråklige elevene. Dette var høyeste gradering på dette spørsmålet. Lærer ved skole B trekker frem begrepslæring som særlig viktig for denne gruppen elever. Altså dybde aspektet i ordforrådet. Det er positivt å se at begge lærerne ser på dette som spesielt viktig for de tospråklige elevene.

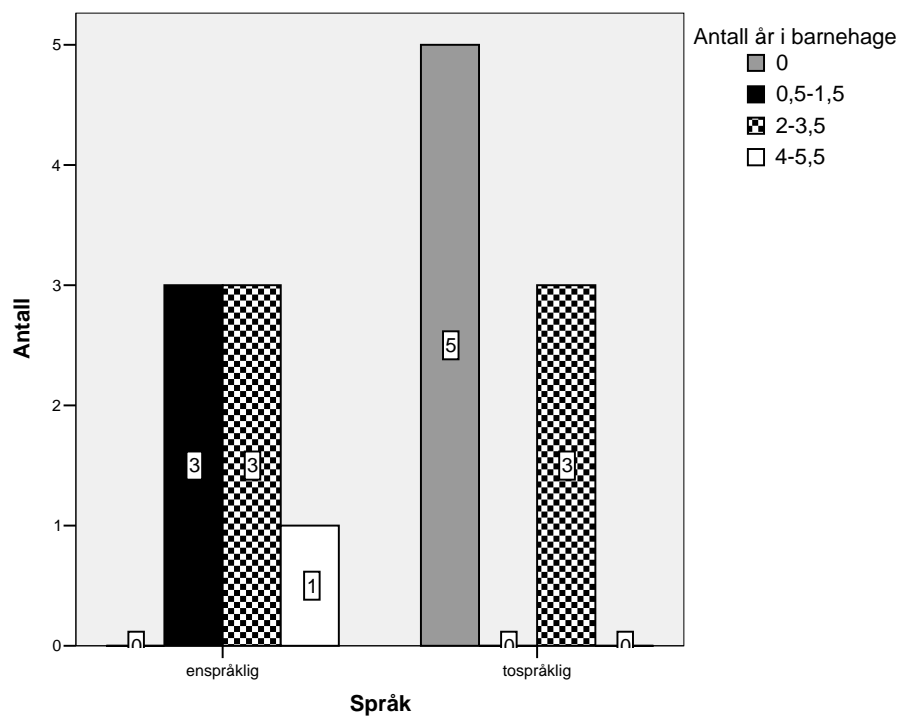
Samlet sett kan det konkluderes med at ordforråd er meget viktig for utvikling av leseferdighet, spesielt for tospråklige elever. Ordforråd alene har mindre påvirkning, men dersom man ser på ordforråd som en komponent i talespråklige ferdigheter vil også ordforrådet ha stor innvirkning. Samlet sett gir dette implikasjoner for opplæringen. Det at tospråklige elever generelt har et dårligere utviklet ordforråd ved skolestart gjør at de starter med et dårligere utgangspunkt. Det er derfor viktig at man fokuserer på at barna skal lære ord, men at de samtidig må lære de avkodingsrelaterte ferdighetene også.

5.4 Delproblemstilling 3

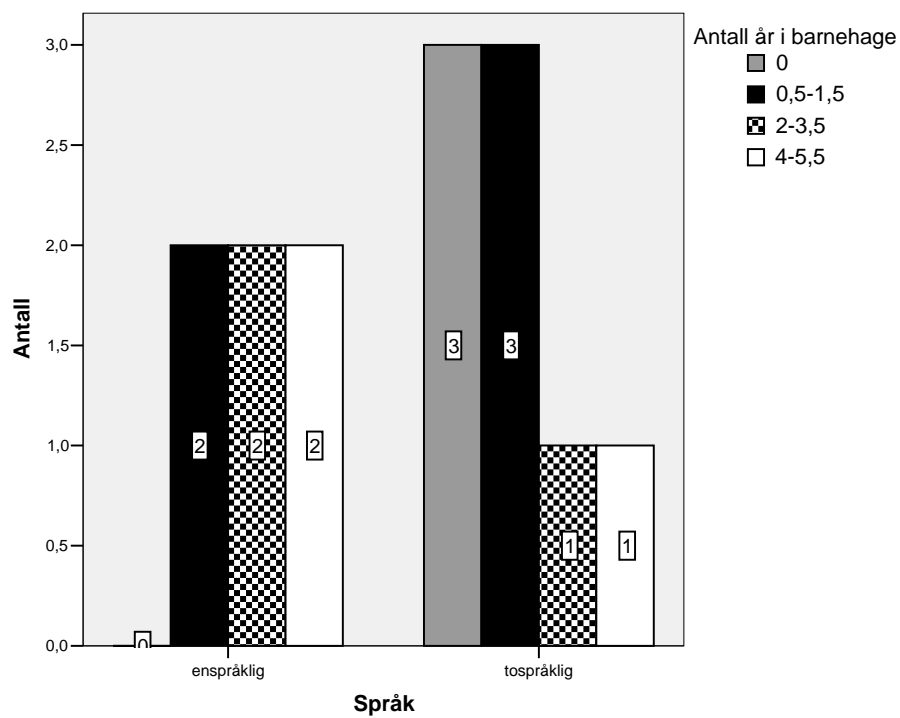
Jeg presenterte innledningsvis følgende delproblemstilling:

**I hvilken grad påvirker barnehagebakgrunn utviklingen av ordforråd i norsk?
Er det sammenheng mellom antall år i barnehage og størrelse og bredde på
ordforråd i norsk hos tospråklige Oslo elever i 3.klasse.**

Som ved den første delproblemstillingen er det heller ikke her noen intensjon om å generalisere direkte til en populasjon. Som jeg nevnte i kapitlet om førskolealder er det ofte ikke noen store forskjeller i barnehagebakgrunn mellom enspråklige og tospråklige elever generelt. Figur 3 og 4 viser barnehagebakgrunnen til elevene i utvalgene. De er her gruppert etter språk.



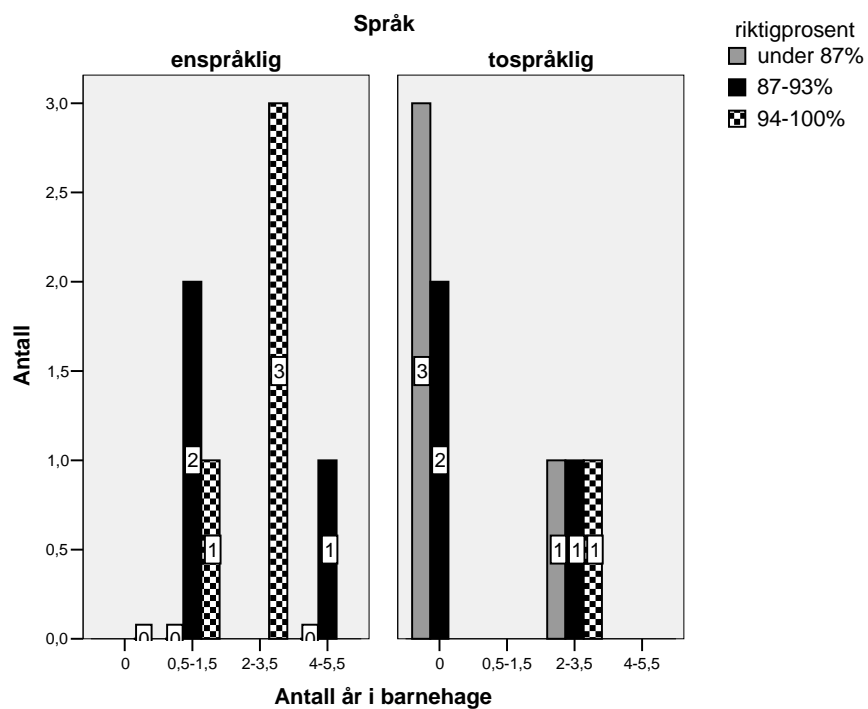
Figur 3: Skole A. Sammenhengen mellom språk og antall år i barnehage. N=15.



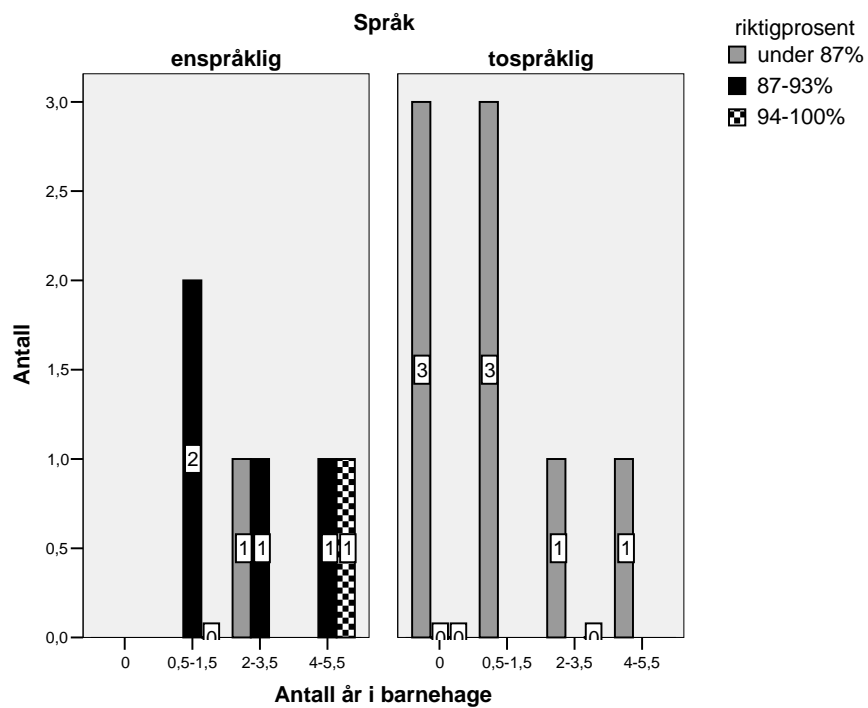
Figur 4: Skole B. Sammenhengen mellom språk og antall år i barnehage. N=14.

Ved skole A ser man en polariseringstendens i form av at det blant de tospråklige elevene er 3 elever som har gått mellom 2 og 3,5 år i barnehage, mens det er 5 elever som ikke har gått i barnehage i det hele tatt. Det er ingen tospråklige elever som har gått mer enn 3,5 år i barnehage. Blant de enspråklige er det 3 som har gått mellom 0,5 år og 1,5 år, 3 som har gått mellom 2 og 3,5 år og en som har gått mer enn 4 år i barnehage. Det var en elev som ikke oppga informasjon om barnehagebakgrunn i dette utvalget. Dette er en norskspråklig elev. Ved skole B er det blant de tospråklige 3 elever som ikke har gått i barnehage, 3 som har gått mellom 0,5 og 1,5 år, 1 som har gått mellom 2 og 3,5 år og 1 som har gått mer enn 4 år i barnehage. Blant de enspråklige elevene er det ingen som ikke har gått i barnehage, det er 2 som har gått mellom 0,5 og 1,5 år, 2 som har gått mellom 2 og 3,5 år og 2 som har gått mer enn 4 år i barnehage. Det er betydelige forskjeller mellom de to gruppene når det gjelder barnehagebakgrunn ved begge skolene, i form av at de tospråklige elevene som gruppe har mindre barnehagebakgrunn enn de enspråklige.

Som nevnt anser man barnehage som en viktig arena for alle barn og tospråklige elever spesielt. Lærer ved skole B syntes å merke stor forskjell på de barna som har gått i barnehage med tanke på utvikling av ordforråd. Samtidig utdypet hun svaret med at hun ofte registrerte at det var de barna som er mest utadvendte og har mest kontakt med andre som har best utvikling av ordforråd. Slik at det også var noen barn som har gått i barnehage men som i følge lærer har en mer innadvendt holdning/personlighet og også et svakere ordforråd. Lærer ved skole A hadde ikke kjennskap til hvilke barn som hadde gått i barnehage og kunne derfor ikke uttale seg. Når det gjelder ordforrådsprøven ble antall riktige her satt i sammenheng med antall år i barnehage (Fig. 5 og 6).



Figur 5: Skole A. Sammenhengen mellom antall år i barnehage og antall riktige på ordforrådsprøven. N=15.



Figur 6: Skole B. Sammenhengen mellom antall år i barnehage og antall riktige på ordforrådsprøven. N=14

Figur 5 og 6 viser tydelig at de elevene som skårer dårligst på ordforrådsprøvene er de elevene som har gått færrest år i barnehage. Dette gjelder for de tospråklige elevene spesielt. Sammenhengen er tydelig tilstede ved begge skoler og spesielt ved skole B. Som jeg har diskutert er ordforråd et komplisert emne og det er ikke mulig å si noe konkret om hva som kan være årsaken til disse resultatene. Samlet sett kan det sies at hypotesen om at det er en betydelig forskjell mellom enspråklige og tospråklige elever med tanke på sammenhengen mellom barnehagebakgrunn og ordforråd i norsk, ble bekreftet. Ved skole A ser vi at det er flere av barna med lengre barnehagebakgrunn som klarer seg bedre på ordforrådsprøven. Ved skole B skåret alle de tospråklige elevene under 87 % riktig på prøven og det er derfor ingen sammenheng mellom barnehagebakgrunn og resultat på prøven. Det kan være mange forklaringer til dette, blant annet kan det være skolens opplæring som ikke har klart å møte elevene slik at de har utviklet seg i ønsket retning. Dersom man sammenligner med skole A hvor mange av de tospråklige elevene med god barnehagebakgrunn også skåret bra på ordforrådsprøven, er det merkelig at ingen av de tospråklige elevene ved skole B skåret over 87 % riktig på prøven. Det kan også være at det var lav kvalitet i barnehagen med tanke på språkstimulering, eller at elevenes foreldre ikke har stimulert barna godt nok språklig. Dette er kun mulige forklaringer som ikke er bekreftet. Resultatene kan kun betegnes som en indikasjon og ikke en kausal sammenheng. Det hadde vært interessant å kartlegge de ulike variablene som kan ha påvirket elevene slik at de presterer som de gjør på ordforrådsprøvene. Er det som Wagner mener for dårlig kompetanse i barnehagene når det gjelder språkstimulering? Eller er det andre faktorer som har påvirket elevene? I og med at jeg ikke har kontrollert for alle disse ulike variablene, kan jeg heller ikke si noe sikkert om i hvilken grad opplæringen skolen har gitt har påvirket. Det er også interessant å se at det her er så store forskjeller i barnehage bakgrunn mellom enspråklige og tospråklige elever. Dette er ikke i samsvar med PIRLS undersøkelsen som ikke fant noen signifikant forskjell mellom gruppene.

5.5 Delproblemstilling 4

Jeg presenterte innledningsvis følgende delproblemstilling:

Hva sier feltets teori om hvordan undervisningen kan være, og hvordan er undervisningen på de to utvalgsskolene sammenlignet med teori? Dette sees i lys av elevenes ordforrådsutvikling.

Jeg vil besvare delproblemstillingen ved å fokusere på hvordan man i skolesammenheng kan stimulere til utviklingen av elevenes ordforråd, hvorvidt man bør bruke eksplisitte eller implisitte metoder, opplæringens form, lærerrollens betydning, differensiering i opplæringen og tospråklig opplæring.

Det er viktig å presisere at opplæringen ved de to skolene ikke skal eller kan settes i sammenheng med resultatene på ordforrådsprøvene, da denne studien ikke har et eksperimentelt design og derfor ikke kan ta mål av seg å si noe gyldig om årsaker til resultatene på prøvene. Dette blant annet grunnet manglende kontroll over påvirkning fra ytre variabler.

5.5.1 Organisering

Skole A organiserer sin lese- og skrive opplæring ved at elevene er inndelt i basisgrupper og også klasser. Lese og skriveopplæring foregår hovedsakelig i norsktimene i følge lærer. Skolen bruker et fast leseverk til skriveoppgaver og til lesetekster plukker lærer ut egnede tekster fra ulike leseverk. Gruppene er her tilfeldig fordelt. Noen av de svakeste elevene tas ut i mindre grupper i noen få timer i uka. Skole B har også organisert i basisgrupper, men de har stort sett lese- og skrive opplæring og norsk i enda mindre grupper. Disse mindre gruppene består av 8-10 elever. Gruppene er delt inn etter nivå. Gruppene er ikke statiske og sammensetningene endres etter som elevenes ferdigheter og behov endrer seg. Lærer forteller at elevene ble kartlagt ved skolestart og de med svakeste norskferdigheter ble plassert i samme grupper. I begge utvalgsklassene starter undervisningen i stor gruppe, det vil si basisgruppe eller klasse, før man deler inn i mindre grupper etter at

man har ønsket velkommen gitt beskjeder og lignende. Som jeg beskrev i kapitelet om lærerrollen, ble det fremhevet som effektivt at opplæringen foregikk i mindre grupper. Dette gjorde begge skolene, men skole B hadde relativt små grupper sammenlignet med skole A. Det kan også diskuteres hvorvidt nivådifferensiering er heldig. Fordelen kan være at det er enklere for lærer å tilpasse opplæringen og tilrettelegge en undervisning som passer for hele gruppa. Det er imidlertid også mulig at en slik deling kan føre til stigmatisering og også mangel på gode forbilder i form av elever som er språklig sterkere. Dette vet vi som nevnt er viktig for den generelle språkutviklingen hos elevene. Det bør også påpekes at det i følge opplæringslovens § 8-2 bør forsøkes å unngå nivådifferensiering (Udannings og Forskningsdepartementet 1998)

5.5.2 Tilpasset opplæring

Lærer A forteller at hun opplever opplæringen som tilpasset den enkelte elev i noen grad. Det som gjør at lærer ikke vil si at opplæringen er tilpasset i stor grad er at lærer opplever at skolen ikke greier å tilrettelegge opplæringen godt nok for de sterkeste elevene. Dette fordi de svakeste trenger såpass mye oppfølging og også fordi de sterkere elevene er mer selvstendige og klarer seg mer på egenhånd. Lærer opplever også at det er noen av de svakeste elevene som kunne ha hatt et bedre utbytte av opplæringen med mer en- til en opplæring enn det som gis nå.

Lærer B opplever at opplæringen er tilpasset den enkelte elev stor grad. Lærer begrunner dette med at de har nivådelte grupper. Dette gjør at lærerne lettere får fulgt opp alle elevene. Begge lærere forklarer at det ikke er noen form for tilpasset opplæring som gis til tospråklige eller enspråklige elever på gruppebasis. Opplæringen tilpasses den enkelte elevs behov. Resultatene på ordforrådsprøvene indikerer som nevnt at lesetekstene var lite tilpasset tospråklige elever på gruppenivå. En mulighet for å bedre dette kunne være å differensiere tekstene mer, slik at barna fikk forskjellige tekster de skulle lese. Slik vil man lettere kunne sørge for at alle elevene ville få tekster tilpasset deres individuelle behov slik at de ville være sikret en bedre innholdsforståelse i lesingen. Det vil nok være krevende for læreren å finne

egnede tekster til alle elevene. Det kan være at resultatene på ordforrådsprøvene også er et resultat av at elevene ikke har fått en god nok læring av nye ord. Dette er vanskelig å si noe sikkert om. Det er mange andre mulige forklaringsmodeller. Dette er ingen eksperimentell studie og det er derfor ikke kontrollert for andre variabler som har ført til resultatene. Blant annet ble det ikke gjort noen pretest slik at vi kan si noe om hvilket nivå elevene var på før opplæringen. Dermed vet vi ikke om det er tidligere faktorer som for eksempel barnehage eller hjemmets påvirkning som eventuelt i tillegg er en årsak til resultatene. Det er heller ikke mulig å si noe sikkert om hvorvidt resultatene hadde vært like med annen type opplæring.

Når det gjelder morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er dette noe skolene selv beskriver som noe de får til i varierende grad. Det er noen elever som får et slikt tilbud og andre som ikke får det. Skolene begrunner dette i at det er vanskelig å skaffe morsmålslærere. For eksempel er det ved skole A to elever i utvalgsklassen som får tospråklig fagopplæring i deler av matematikkopplæringen. Det vil si at de fleste elevene får opplæring etter språkdrukningssmodellen.

5.5.3 Hvordan læres nye ord?

Lærer ved skole A forklarer ord hun forventer at elevene ikke kan når de gjennomgår nye tekster. Lærer fokuserer på alle sidene ved kunnskap om ordet. Etter gjennomgang blir ordene oppsummert, skrevet på tavla og repetert. Det fokuseres også på uttale av ordene.

Når det er gruppedeling er gruppene som oftest tilfeldig delt inn. Dette er positivt sett i lys av Vygotsky og det å ha språklige forbilder i forhold til interpsykologiske prosesser i læring. Det er mye individuelt arbeid i dette utvalget. Lærer forklarer at samarbeidsaktiviteter er vanskelig å få til i praksis da det ofte blir mye bråk og uro. Observasjonene under slike aktiviteter bekrefter dette. Sampepedagogiske aktiviteter er som nevnt positivt spesielt for tospråklige elever. Hver uke har de fem øveord. Disse forklares grundig. Elevene blir prøvd i disse ordene i ukeprøva i slutten av uka. Skole B har også en tilsvarende fast ukeprøve. Det er en mulighet for lærer til å se hvilke

elever som har lært eller ikke lært hvilke ord. Det å ha faste ukeord kan beskrives som en opplæring i ord som ikke direkte er knyttet til kontekst. Lærer forklarte ordene slik at de ble knyttet til setninger og korte fortellinger og dermed stod i en kontekst. Ordene ble også forsøkt forklart slik at de kunne relateres til noe elevene hadde opplevd.

Ved noen anledninger gikk jeg rundt og spurte elevene om de kunne forklare ord som hadde blitt gjennomgått i undervisningen. Det var påfallende mange som ofte ikke kunne forklare ord de akkurat hadde gjennomgått og som de selv også hadde forklart riktig til lærer tidligere i timen. Dette var tilfelle i begge utvalgene.

En forklaring på dette kan kanskje være at det kunne ha vært hensiktsmessig å repetere ordene flere ganger, la elevene selv mer aktivt bruke de nye ordene osv. Dette på bakgrunn av at elevene tydelig forstod ordet i og med at de selv forklarte det. Det kan også være at de ikke hadde kunnskap om alle ordets former, men bare for eksempel ordets pragmatiske form.

Lærer ved skole B gjennomgår ord hun forventer at elevene ikke kan før de går gjennom nye tekster. Ordene forklares ved hjelp av konkrete, bilder og visuelle forklaringer, som for eksempel at lærer forklarer verbet å losse ved å vise med kroppen hvordan man lossrer bananer i kasser. Lærer forsøker også å knytte ordene til en kontekst som er kjent for barna. Dette gjøres ved at barna blir spurt om de har noen erfaringer med dette ordet. De fikk også noen ganger i lekse å finne eller undersøke hvordan noe ser ut. For eksempel fortalte barna om ekorn de hadde sett, hvor de hadde sett det, hvilken farge det hadde osv. Ordene skrives på tavla. Elevene blir bedt om å repetere ordet og forklare det for gruppen. Lærer spør flere elever. Lærer forklarer og spør om de samme ordene også etter at elevene har lest teksten. Elevene må svare på spørsmål knyttet til ord i teksten. De blir da bedt om å formulere egne setninger og ikke bare finne passende setninger i teksten. Elevene blir hele tiden oppmuntret til å spørre dersom det er ord de ikke forstår. Det gjør de og da forklarer lærer ordene. Dette er positivt med tanke på å utvikle en aktiv og selvstendig

holdning til å lære nye ord. Det å være bevisst på når man ikke forstår er første skritt. Det å spørre lærer kan sees på som en strategi for å lære ordet.

Som nevnt i kapittel 3.1.2 skriver Lærer B alltid ord elevene har spurt om på tavla slik at de kan se på tavla dersom de lurer på hvordan ordet skrives. Det ble også noen ganger benyttet gåter for å lære nye ord. For eksempel: ”Du kan legge mat på meg, jeg rimer på lat, jeg er et ...”. Elevene fikk da muligheten til å rekke opp hånda og komme med et alternativ og forklare hvorfor de trodde dette var riktig. Alle tekster som ble gjennomgått i timene var også leselekse. Dette er positivt i og med at elevene da får lest tekstene flere ganger og dermed repetert de nye ordene de har lært. Nye ord ble også brukt i setninger og det ble forklart hvor og når man bruker ordet. Det ble også presentert synonymer dersom disse eksisterte. Lærer spurte også spørsmål knyttet til nye ord som for eksempel: hvor jobber en prest? Det ble med andre ord forklart slik at eleven fikk en forståelse av ordets formelle, syntaktiske, semantiske og pragmatiske side (Jfr. Kap. 3.2). Den gruppa jeg fulgte hadde en form for samarbeidsaktivitet i hver time. Dette fungerte i varierende grad. Ofte ble det lite samarbeid og mer parallelt arbeid i form av at elevene bare satt ved siden av hverandre og arbeidet med samme oppgave. Lærer var da rask til å oppmuntre til samarbeid. Lærer forklarer ord og uttrykk knyttet til elevenes kulturer og religion. For eksempel forklarte lærer for klassen hva Id er, når mange av elevene hadde fri for å feire høytiden. Dette er positivt da det knytter skolehverdagen til elevenes livsverden. Som nevnt i kapittel 3.1.2.

Begge skoler gjennomgår leselekser på forhånd. Ved gjennomgang forsøker lærer å forklare ord som det forventes at elevene ikke kjenner til. Leseleksa leses høyt av lærer, høyt av elever og lærer og individuelt stille av eleven. Skole A kontrollerer at elevene har lest leksa ved at elevene leser høyt til hverandre to og to og lærer går rundt og lytter. Ordene forklares verbalt og dersom det er mulig har lærerne med seg konkreter i form av bilder, gjenstander og lignende for å vise elevene hva ordet er og betyr. Som eksempel kan jeg vise til at lærer B forsøkte å forklare ordet ”å blafre”. Dette var vanskelig for mange av elevene å forstå etter kun verbal forklaring. Lærer

hentet da et stearinlys, tente på det og blåste mot det. Dette samtidig som hun forklarte ordet. Lærer B forteller at de forsøker å bruke konkrete og gjenstander for å forklare nye ord, men at dette er noe som ofte glemmes og ikke noe man gjør jevnlig. Lærer A forteller at de vektlegger dette i høy grad og at de som regel har med konkrete til å forklare ord. Dette stemmer med inntrykk fra observasjon.

Lærer A og B forteller at det som oftest kontrolleres hvorvidt elevene har forstått nye ord ved spørsmål fra tavla til hele elevgruppa og enkeltelever. Dette stemmer med inntrykk fra observasjon. Lærerne forteller i intervjuer at det ikke gis opplæring spesifikt for å lære strategier for å lære nye ord. Lærerne forteller at de arbeider med strategilæring som for eksempel bruk av nøkkelord og tankekart, men ikke med de svakeste elevene, herunder mange av de tospråklige elevene. Det er også slik i skolene at ingen av de to utvalgsskolene gir elevene tilgang på ordbøker. Tekstene som elevene leser, er uten støtteord/ordforklaringer i margen.

Lærer B fortalte i intervjuet at hun merket forskjell i hverdagsspråket hos elevene på gruppenivå. En mulig forklaring kan være at hjemmet, barnehagen og skolen har vært for dårlige til å stimulere til insidentell læring. Dette i form av at elevene har mindre erfaring med språket gjennom lek og samhandling med andre, altså læring gjennom interpsykologiske prosesser. Det kan også tenkes å ha en naturlig forklaring gjennom at de to gruppene elever har varierende erfaring med norskspråket. I opplæringskapittelet ble viktigheten av det å lære strategier påpekt, og da som spesielt viktig for tospråklige elever.

Når det gjelder lærerrollens betydning ble det spesielt trukket frem betydningen av å konkretisere nye ord i form av å vise objektet, bildet av det eller lignende. Begge skolene var som nevnt dyktige til dette. Observasjonene viste også at det var en forutsigbar skoledag i form av at dagsplanen ble gjennomgått og skrevet på tavla (Jfr. Kap 3.3.5). Opplæringen av nye ord kan også beskrives som systematisk i form av at elevene lærte nye ord knyttet til for eksempel årstiden, aktuelle høytider og andre aktuelle temaer. Det ble ikke registrert at skolene drev noe systematisk begrepslæring i form av å ha forutbestemte ord som ble forklart og plassert i begrepshierarkiet. I

kapittelet om lærerrollen ble det fremhevet som viktig at lærer stimulerte elevene til å benytte sitt S2 hver dag. Dette ble ikke observert i noen av utvalgene. Begge lærere forsøkte å fokusere mer på de svake elevene når de dyktige elevene arbeidet selvstendig. De fokuserte også eksplisitt på delferdigheter i lesing. Det ble også sett på som avgjørende at lærer fulgte et fast leseverk. Lærer ved skole A gjorde dette med noen unntak hvor hun fant andre egnede og relevante tekster. Lærer ved skole B plukket selv ut tekster, men disse var systematisk lagt opp i form av at de hadde samme tema.

5.5.4 Hvilken form har opplæringen?

Begge lærerne ble spurt i hvilken grad de vektlegger gruppearbeid eller andre former for samarbeidsaktiviteter mellom elevene som læringsaktivitet. Lærer A forteller at det foreløpig kun er i praktiske oppgaver de arbeider flere elever sammen. Dette kan være oppgaver i kunst- og håndverk, klippe og lime oppgaver og lignende. Det er i liten grad samarbeidsaktiviteter som er lærestofforienterte. Lærer forteller også at det er vanskelig å få elevene til å samarbeide og at lærer må bruke ekstra ressurser på å holde elevene rolige og konsentrerte i slike opplæringsaktiviteter. Elevene sitter noen ganger to og to sammen og da kan det i følge lærer være at de for eksempel samarbeider om å komme frem til rett svar. Lærer ved skole B forteller at de jobber mye i grupper, som oftest to og to sammen. Lærer beskriver dette arbeidet som lærestoff orientert, altså opplæring med utgangspunkt i et gitt pensum. Det er viktig å ta med at det som regel tar 5-10 min fra klokka ringer til elevene er klare ved pultene og lærer kan starte timen. Det ble også observert at det ved skifte av aktiviteter ble lange puser og avbrudd. Dette utgjør en ganske stor del av skoledagen som kunne ha vært utnyttet på en bedre måte. Det er selvfølgelig viktig å poengtere at det er en vanskelig jobb å få så mange elever raskt på plass og rolige slik at man kan starte opplæringen. Samtidig kan man si at det stjeler tid elevene kunne fått til å for eksempel gjennomgå nye ord. Som tidligere nevnt er det viktig å prioritere sampepedagogiske aktiviteter. Det kom tydelig frem av observasjonene at dette er noe det fokuseres i høy grad på ved skole B, mens skole A bruker en slik opplæringsform

i liten grad. Dette er som nevnt noe lærer også forteller og beskriver som vanskelig å få til i praksis.

5.5.5 Stillelesning eller høytlesning?

Lærer ved skole B forteller at de forsøker å få til en økt med høytlesning hver dag. Lærer vil si at dette er noe som vektlegges i stor grad. Med høytlesning forstås at lærer leser høyt for elevene. Lærer A forteller også at de leser høyt for elevene hver dag. Begge lærere leser ofte høyt mens elevene spiser lunsj.

Når det gjelder stillelesning forteller lærer B at de har 2-3 økter i uka med slik opplæring. Hver økt varer en halvtime. Med stillelesning forstås her at elevene leser individuelt inne i seg. Elevene velger selv med veiledning fra lærer hvilken litteratur de vil lese. Elevene skriver også bokanmeldelser etter at de har lest en bok. En bokanmeldelse er i dette tilfelle en kort beskrivelse av bokens innhold og en beskrivelse av hva leser synes om boka. Lærer A forteller at elevene har ca en time stillelesning i uka. Elevene velger også her selv med veiledning hvilken litteratur de vil lese. I tillegg har elevene i lekse å lese 20 minutter hjemme hver dag. Som nevnt i teorikapittelet er høytlesning oftere prioritert enn stillelesning. Dette tror man fører til svakere leseferdighet. I utvalgene ble høytlesning ikke brukt som en erstatning for stillelesning. Høytlesning foregikk hovedsakelig mens elevene spiste lunsj. Spesielt ved skole A kunne de ha hatt mer stillelesning.

6. Sammenfatning og konklusjon

Jeg valgte å skrive om temaet tospråklighet fordi det er et interessant tema som det er behov for mer forskning innen. Min problemstilling i denne oppgaven har vært:

Hvilken betydning har ordforråd for leseferdighet hos tospråklige elever, og hva sier forskning om hvordan man kan drive opplæring for disse barna med tanke på utvikling av ordforråd.

I oppgavens teoridel har jeg drøftet lesing, ordforråd, tospråklighet og opplæring knyttet til disse. Det ble påpekt at leseferdighet er en avgjørende faktor for fremtidig suksess i skolen. Norge er dyktige til å stimulere barna til å lese, men mindre dyktige når det kommer til å lære barna strategier for læring generelt, og også for forståelse i lesing. Det er stor forskjell mellom enspråklige og tospråklige elever som grupper når det gjelder leseferdighet. Forskjellen mellom gruppene er større i Norge enn i andre land. Blant de tospråklige kan man se at de som har bodd lengst i Norge skårer best på prøver som måler leseferdighet. Ved skolestart fant man allerede forskjeller mellom gruppene, men disse var små. I 4. klasse var det store forskjeller mellom de to gruppene. I førskolealderen synes foreldrene til de enspråklige å være flinkere når det gjelder leserelaterte aktiviteter. Foreldrene til de tospråklige er derimot bedre til å stimulere i forhold til alfabetleker.

Barnets ordforrådsutvikling starter allerede i tidlig alder og blir etter hvert en kritisk faktor i utviklingen av leseferdighet. Spesielt er ordforrådet av betydning for leseforståelsen. Blant annet fremheves ordforrådet som viktigere for leseforståelsen enn det å ha kjennskap til teksten fra før. Ordforrådet sees på som avgjørende for utvikling av leseferdighet, men det er viktig å se ordforrådsutviklingen som en av flere komponenter som bidrar til økt leseferdighet. Dersom tekstene man skal lese har for mange ukjente ord vil det føre til en begrenset innholdsforståelse for leseren.

Barn lærer språk og ord intensjonalt og insidentelt, og gjennom inter- og intrapsykologiske prosesser. Ordlæring ble beskrevet som en eksplisitt prosess.

Sampedagogiske aktiviteter fremheves som viktige. Det er også avgjørende at det er en systematisk opplæring i ukjente ord. Elevene vil også lære flere ord dersom de selv får et aktivt forhold til egen læring og benytter seg av ulike strategier for å lære. Lærerens kompetanse, holdninger og metodevalg vil naturlig nok være av avgjørende betydning.

Jeg valgte å utføre en empirisk studie og fikk gjennom Osloprosjektet to interesserte skoler med i mitt arbeid. Mine empiriske funn baserer seg på observasjoner av opplæringen, intervjuer med lærerne, enkle spørreskjemaer og en ordforrådsprøve basert på tekster elevene hadde gjennomgått. Jeg valgte å benytte meg av ulike datakilder for å få en datatriangulering som øker studiens validitet. Når det gjelder ordforrådsprøvene er det en svakhet at denne ikke var standardisert. Samtidig er en ordforrådsprøve som baserer seg på tekster elevene har gjennomgått, en garanti for at elevene har hatt opplæring i det de blir spurt om i prøven. Det ble videre valgt halvstrukturerte intervjuer og informantene fikk tilsendt det transkriberte dokumentet fra intervjuet for godkjenning. I tillegg ble intervjuguiden kontrollert av en medstudent og veileder. Dette for å styrke reliabiliteten og validiteten i intervjuene. En trussel mot begrepsvaliditet i intervjuene kan være at informantene har en annen forståelse av begreper som drøftes.

Resultatene i oppgaven ble drøftet opp mot teorikapittelet. Jeg fant at det er store forskjeller i ordforråd mellom enspråklige og tospråklige elever på gruppenivå i begge utvalgene, målt med ordforrådsprøven. I og med at det var så mange tospråklige elever som kjente til mindre enn 87 % av ordene i ordforrådsprøven, viser det at skolene ikke klarte å tilpasse opplæringen i form av å gi tilpassede tekster til disse elevene. Dette er i tråd med de resultater jeg redegjorde for i teori kapittelet. Det kan derfor konkluderes med at det er store forskjeller i ordforråd hos enspråklige og tospråklige elever. Som nevnt er begge utvalgsskolene lokalisert i bydeler med lav sosioøkonomisk status. Mange av elevene hadde også lite barnehagebakgrunn.

Ordforrådet har stor betydning for leseferdighet og spesielt forståelsesaspektet i lesing. I teorikapittelet ble ordforråd fremhevet som en av de viktigste faktorene i

utviklingen av leseferdighet, spesielt forståelsesaspektet av lesing. Det er slik at en elev bør kjenne minst 87 % av ordene i en tekst for å få en adekvat innholdsforståelse. Ordforråd er av avgjørende betydning, men det må sees i sammenheng med andre faktorer som påvirker utviklingen av leseferdighet, som for eksempel talespråklige ferdigheter og avkodingsrelaterte ferdigheter.

Det viser seg at barnehagebakgrunn er av stor betydning for utviklingen av de tospråklige elevenes ordforråd. Jeg fant at tospråklige elever som gruppe har mindre barnehagebakgrunn enn enspråklige elever. De tospråklige elevene som skårer dårligst på ordforrådsprøvene er også de elevene som har gått færrest år i barnehage. Ved den ene skoen skåret også de elevene som hadde barnehagebakgrunn dårlig på ordforrådsprøven. Dette tolker jeg som at barnehagen og skolen ikke har klart å stimulere elevene godt nok i forhold til deres ordforrådsutvikling. Det må tas i betraktning at det ikke er kontrollert for opplæringskvaliteten i skole og barnehage over tid, og heller ikke for eventuelle andre mulige årsaksforklaringer.

Opplæringen ved de to skolene viser at det er mye de gjør riktig dersom man sammenligner med teorikapittelet. Blant annet er lærerne dyktige til å forklare antatt ukjente ord for elevene. De gjennomgår nye ord systematisk, repeterer disse og lar elevene bruke de nye ordene aktivt. Sampedagogiske aktiviteter ble fremhevet som viktig, men dette er noe lærer ved skole A sier de får til i liten grad. Lærer ved skole B beskriver dette som noe de fokuserer på og også får til. En svakhet hos begge utvalgene er at de i liten grad gir elevene tilbud om tospråklig opplæring og morsmålsopplæring. Dersom vi ser på begynnende leseopplæring, ble denne kritisert for å være for mye preget av mangel på nivådifferensiering, svakt fokus på leseforståelse og høytlesning. De to utvalgsskolene fokuserte som sagt sterkt på høytlesning. Det ble også påpekt at det er mye høytlesning noe som korrelerer med dårlige leseresultater. Den ene utvalgsklassen hadde stor grad av nivådifferensiering, mens den andre hadde tilfeldig blanding av elever i gruppene. Nå kan man også diskutere hvorvidt det er mest formålstjenelig å plassere alle de svake elevene i samme gruppe. Dersom man tenker tilpassning vil det være enklere for lærer å drive

tilpasset opplæring i en gruppe elever med relativt like læringsforutsetninger og behov. Det vil imidlertid være vanskeligere for elevene å lære språk og nye ord av dyktige rollemodeller dersom alle i en opplæringsgruppe er like svake.

Når det gjelder bruk av læringsstrategier for å lære nye ord er dette noe som blir fremhevet som viktig i teorien. Det er også trukket frem at dette er noe man kan begynne med allerede på småtrinnet. Ved de to utvalgsskolene er det i liten grad fokus på å skape et bevisst forhold til egen læring og utvidelse av ordforråd hos elevene. Dette kunne ha hjulpet elevene dersom det var et ord de ikke kjente til. Dette ville også ha vært ressursbesparende med tanke på læreren, i og med at elevene da hadde blitt mer selvstendige. Det var ingen eksplisitt opplæring i ulike strategier elevene kunne benytte seg av. Det er også kanskje noe tidlig sammenlignet med hva man antar er vanlig praksis i norsk skole, men jeg mener i likhet med andre at man må begynne allerede på småtrinnet med eksplisitt opplæring i metakognitiv tenkning for å utvikle en aktiv holdning til egen læring hos elevene. Man kan også tenke seg at det er spesielt viktig at elevene er aktive i egen læring når det gjelder utvikling av ordforråd. Dette fordi man som tidligere nevnt kan se på utviklingen av ordforråd som et livstidsprosjekt. Det er alltid mulig å lære flere ord og det er ofte mulig å abstrahere betydningen av et ord et hakk opp i begrepsforståelsen og dybden i ordforrådet.

Samlet sett kan det konkluderes med at ordforrådet er en viktig faktor for utviklingen av leseferdighet, spesielt for tospråklige elever. Videre er det forskjeller i barnehagebakgrunn, ordforrådsutvikling og leseferdighet mellom tospråklige og enspråklige elever. Tospråklige elever har sammen med hjemmet, barnehagen og skolen en større utfordring enn de enspråklige i utviklingen av ordforråd og leseferdighet. Det er vanskelig å ta igjen de andre elevene når man blir hengende bak fra starten av skolegangen. De som stiller til første skoledag med begrenset erfaring med sitt andrespråk har et klart handikap og skolen har en utfordring med å bryte denne onde sirkelen. Dette gjelder ikke minst deres ordforrådsutvikling.

Kildeliste

Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (2002): Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Bråten (Red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engen, L. (2003): Å lese for å lære: hvordan utvikle gode strategier for leseforståelse og læring? I: Austad, I. (Red.): *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Golden, A. (1998): *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Graves, A. W., Gersten, R., & Haager, D. (2004): literacy instruction in multiple-language first grade classrooms: linking student outcomes to observed instructional practice. I: *Learning disabilities research & practice*, 19/2004, 262-272.

GSI. Grunnskolens informasjonssystem på internett (2006). www.wis.no/gsi/ (17.6.2006).

Heen Wold, A. (1996). Dekontekstualisering av forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. I: Heen Wold, A. (Red): *Skriftspråkutvikling: Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Heen Wold, A. (2004): Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I: Selj, E., Ryen, E. & Lindberg, I. (Red.): *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Høyen, T. (1997): Avkodingsstrategier og leseutvikling. I: Austad, I. (Red.): *Mening i tekst*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen akademiske forlag a.s.

Høyen, T. & Lundberg, I. (2000): *Dysleksi fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kulbrandstad, L. I. (2003): *Lesing i utvikling teoretiske og didaktiske perspektiver*. Ridabu: Fagbokforlaget.

Lund, T. (2002): *Innføring I forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

Macaro, E. (2003): *Teaching and learning a second language*. London: Continuum.

McLaughlin, B. Et.al. (2000): *Vocabulary Improvement and Reading in English Language learners: An Intervention Study*.

<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/reading/6ugust.PDF> (17.6.2006)

Meichenbaum, D. & Biemiller, A. (1998): *Nurturing independent learners: helping students take charge of their learning*. Cambridge, Ma: Brookline books.

NICHD, National Institute of Child Health and Human Development. (2005): *Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading*. I: *Developmental Psychology*, vol 41(2)/2005, 428-442.

Nunan, D. (1992): *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge university press.

Rasmussen, J. B. (2003): *Reading literacy performance in Norway: Current practice and critical factors*. I: *European journal of education*, 38(4)/2003, 427-443.

Roe, B. D.; Stoodt, B. D, & Burns, P.C. (1987): *Secondary school reading instruction: The content areas*. Boston: Houghton Mifflin.

Smith, E. (1997): *Vocabulary instruction and reading comprehension*.

<http://www.indiana.edu/~ieo/digest/d126.html>. (17.6.2006)

Snow, M. (1993): *LEAP: Learning English-for-academic-purposes*. Los Angeles, Ca: CSU Los Angeles.

Tetzchner, S. V. (2001): *Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Utdanningsetaten (2005): *Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk-likeverdig opplæring i praksis*. Utdanningsetaten. Oslo kommune.

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Satsingsomr%C3%A5der/Prosjektplan.pdf>
(17.6.2006).

Utdannings og Forskningsdepartementet (1998): *Opplæringslova med forskrifter*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

Utdannings og Forskningsdepartementet (2003): *Rundskriv F-008-03*.
<http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/rundskriv/045051-250030/dok-bn.html>
(17.6.2006).

Utdannings og Forskningsdepartementet (2004): *Rundskriv F-008-04*.
<http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/rundskriv/045051-250036/dok-bn.html>
(17.6.2006).

Valvatne, H. & Sandvik, M. (2002): *Barn, språk og kultur: Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.

Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Wagner, Å. K. H. (2004): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge?: En studie av minoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Høgskolen i Stavanger.

Øzerk, K. (2002): Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: Bråten. I (Red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk*. Oslo: Opplandske bokforlag.

Øzerk, K. (2005): *Enten eller- polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte*. I: *Spesialpedagogikk*. 6/2005.

Vedlegg

Nr 1: Intervjuguide

Nr 2: Informasjonsbrev til
foresatte

Nr 3: Spørreskjema om barnehagebakgrunn

Nr 4: Ordforrådsprøve skole A

Nr 5: Ordforrådsprøve skole B

Nr 6: Søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Nr 7: Svar på søknad fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg nr 1**Intervjuguide**

Disse spørsmålene skal være med å belyse problemstillingen:

Hvilken betydning har ordforråd for tospråklige elever, og hva sier forskning om hvilken opplæring disse barna har behov for med tanke på utvikling av ordforråd.

I den endelige utgaven vil alle navn være anonymisert og det er ikke mulig å gjenkjenne noen utfra det som står i oppgaven. Det er kun personer knyttet til prosjektet, det vil si meg selv, veileder og 3 medstudenter som vil lytte til opptakene fra dette intervjuet.

Organisering

1. Kan du fortelle hvordan dere organiserer lese og skriveopplæringen?
2. Kan du gi en begrunnelse på hvorfor organiseringen er slik

Tilpasset opplæring

Heretter vil jeg stille en del spørsmål hvor jeg ber deg gradere svarene fra ingen, liten, noen til stor grad.

3. I hvilken grad opplever du at opplæringen er tilpasset den enkelte elev?

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen grad

4. Er det noen støttetiltak som går konkret på de tospråklige elevene i klassen?

5. Mottar de tospråklige elevene noen annerledes opplæring enn de enspråklige (på gruppenivå)?
6. I hvilken grad opplever du at opplæringen er tilpasset tospråklige elevers behov?

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen grad

Ordforråd

7. Er det noen spesifikke tiltak for å bedre elevenes ordforråd?
8. Hvordan kontrollerer du at elevene har forstått alle ordene i en opplæringssekvens?
9. I hvilken grad gjennomgår dere fremmede ord før disse blir brukt i opplæringen?

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen grad

10. I hvilken grad får elevene noen opplæring i bruk av strategier ved læring av nye ord?

Forklare hva jeg mener med strategier

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen grad

11. Bruker du noen hjelpemidler for å forklare elevene nye ord?

12. I hvilken grad opplever du at det er forskjell i ordforråd hos tospråklige og enspråklige elever?

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen grad

13. I hvilken grad mener du ordforråd er viktig for lese- og skrive ferdigheter på norsk?

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen grad

14. I hvilken grad merker du forskjell i favør av de barna som har gått i barnehage med tanke på ordforråd? Tospråklige barn.

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen grad

Generelt om oppplæringen

15. I hvilken grad vektlegger dere gruppearbeid?

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen grad

16. I hvilken grad vektlegger dere høytlesning? Lærer leser.

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen grad

17. I hvilken grad vektlegger dere individuell lesing? Eleven leser selv stille.

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen grad

18. I hvilken grad har du endret opplæringen etter innføringen av felles læreplan i norsk?

Tusen takk for hjelpen!

Vedlegg nr 2

Torgeir Granvik Andersen

Helgesens gate 81 c

Oslo 31.10.05

0563 Oslo

Til foresatte ved skole

Jeg skriver for tiden min masteroppgave i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. I den forbindelse har jeg vært så heldig at jeg har fått lov av skolen å observere elevene i 3. klassetrinn. Jeg er i timene og observerer opplæringen.

Jeg håper at dere ikke er imot at deres barn blir med i den gruppen som jeg vil gi leseleksa til. Arbeid med leseleksa vil ta rundt 15 minutter. Informasjon fra elevenes arbeid med leseleksa vil bli brukt i min masteroppgave.

All persondata i min undersøkelse vil bli anonymisert. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Ta gjerne kontakt dersom det er noe dere lurer på eller gi beskjed dersom dere er *imot* barnets deltagelse i leseleksa.

E-post: torgeirgranvik@hotmail.com eller tlf: 92043555.

Professor Kamil Øzerk ved Universitetet i Oslo er min veileder.

Torgeir Andersen

Pedagogikk student

Vedlegg nr 3

Oslo 09.11.05

Til foresatte ved skole...

Jeg skriver for tiden min masteroppgave i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. I den forbindelse har jeg vært så heldig at jeg har fått lov av skolen å observere elevene i 3. klassetrinn. Jeg er i timene og observerer opplæringen.

I forbindelse med mitt prosjekt trenger jeg informasjon om elevenes barnehagebakgrunn. All informasjon vil selvfølgelig bli anonymisert i oppgaven. Svarslippen leveres til lærer så raskt som mulig. På forhånd takk!

Med vennlig hilsen Torgeir Andersen, Pedagogikk student

Helgesens gate 81 c 0563 Oslo

Vennligst sett kryss over **riktig** alternativ

Elevens navn: _____

Har eleven gått i barnehage?: ☐ JA ☐ NEI

Hvor mange år har eleven gått i barnehage?:

0 år ☐ 0,5 år ☐ 1 år ☐ 1,5 år ☐ 2 år ☐ 2,5 år ☐ 3 år ☐ 3,5 år ☐ 4 år

☐ ☐ ☐

4,5 år 5 år 5,5 år

Hadde eleven Hel eller halv plass i barnehagen?:

Heltid

Deltid

☐☐

TAKK FOR HJELPEN !!!!!!!

Vedlegg nr 4

Ord til Ordforrådskartlegging

Skole A

Elevens navn:

56 Ord

Ord**Metode**

1. Forfatter Kan du forklare dette ordet? Hva er en forfatter?
2. Bok Hva heter dette? (vise en bok)
3. Barn Kan du forklare dette ordet? Hva er et barn?
4. Voksen Kan du forklare dette ordet? Hva er en voksen?
5. Film Kan du forklare dette ordet? Hva er en film? Kan du navnet på en film?
6. Historie Kan du forklare dette ordet? Hva er en historie?
7. Eventyr Kan du forklare dette ordet? Hva er et eventyr? Husker du et eventyr?
8. Apekatt Kan du forklare dette ordet? Hva er en apekatt?
9. Hest Kan du forklare dette ordet? Hva er en hest?
10. Veranda Kan du forklare dette ordet? Hva er en veranda? Har du veranda hjemme?
11. Veske Hva heter dette? (jeg peker på en veske)
12. Penger Hva heter dette? (jeg peker på penger)

13. Venn Kan du forklare dette ordet? Hva er en venn? Kan du si navnet på en venn du har?

14. Engel Kan du forklare dette ordet? Hva er en engel? Hvor er det engler?

15. Konge Kan du forklare dette ordet? Hva er en konge? Hvor bor kongen?

16. Ferie Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det å ha ferie?

17. År Kan du forklare dette ordet? Hva er et år?

18. Bondegård Kan du forklare dette ordet? Hva er en bondegård?

19. Øyne Hva heter dette? (peke på mine øyne)

20. Okse Kan du forklare dette ordet? Hva er en okse?

21. Skygge Hva heter dette(vise skygge med lyset)

22. Lue Hva er dette? (vise frem en lue)

23. Skog Kan du forklare dette ordet? Hva er det i skogen?

24. Borg Kan du forklare dette ordet? Hva er en borg?

25. Berg Kan du forklare dette ordet? Hva er et berg?

26. Hemmelighet Kan du forklare dette ordet? Hva vil det si å holde på en hemmelighet?

27. Bo Kan du forklare dette ordet? Hva bor man i?

28. Skrive Hva gjør jeg nå? (jeg viser at jeg skriver)

-
29. Oversette Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det å oversette
noe?
30. Fortelle Kan du forklare dette ordet? Hva gjør jeg når jeg forteller
noe?
31. Kjenne Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det å kjenne
noen?
32. Gå Kan du forklare dette ordet? Kan du vise meg at du går?
33. Like Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det å like
noe?
34. Besøke Kan du forklare dette ordet? Hva gjør man når man
besøker noen?
35. Begynne Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det å begynne på
noe
nytt?
36. Sove Kan du forklare dette ordet? Vis meg hva man gjør
når man sover?
37. Stenge Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det at noe er
stengt?
38. Tenke Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det å tenke?
39. Vente Kan du forklare dette ordet? Hva betyr å vente på
noe?
40. Hate Kan du forklare dette ordet? Hva betyr å hate noe?
41. Bestandig Kan du forklare dette ordet? Hva betyr bestandig?

42. Død Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det å at noe er dødt?

43. Berømt Kan du forklare dette ordet? Kan du si noen som er berømt?

44. Alene Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det å være alene? Er du alene nå når du er sammen med meg?

45. Sterk Kan du forklare dette ordet? Hva betyr å være sterk?

46. Snill Kan du forklare dette ordet? Hva gjør man når man er snill?

47. Redd Kan du forklare dette ordet? Hva er du redd for?

48. Sist Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det å komme sist?

49. Rar Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det at noe er rart?

50. Sta Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det å være sta?

51. Sint Kan du forklare dette ordet? Kan du late som du er sint nå?

52. Galt Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det at man har gjort noe galt?

53. Mørk Kan du forklare dette ordet? Er denne mørk? (peker på noe hvitt) Kan du peke på noe mørkt?

54. Vakker Kan du forklare dette ordet? Hva betyr det at noe er vakkert?

55. Brun Hvilken farge er dette (peke på et ark med denne fargen på)

56. Glad Kan du forklare dette ordet? Kan du late som du er glad nå?

Vedlegg nr 5

Ord til Ordforrådskartlegging

Skole B

Elevers navn:

29 ord

Ord

metode

1. Spøkelse Forklar hva du ser på bildet
2. Gulv Jeg peker på objektet og spør eleven hva dette heter
3. Rom Kan du forklare dette ordet?Hva er et rom?
4. Ingen Kan du forklare dette ordet?Hva er ingen?
Når bruker vi dette ordet?
5. Folk Kan du forklare dette ordet?Hva er folk?
6. Vindu Jeg peker på objektet og spør eleven hva dette heter
7. Bilde Kan du forklare dette ordet?Hva heter dette?
(peker på et fotografi)
8. Vegg Jeg peker på objektet og spør eleven hva dette heter
9. Stol Jeg peker på objektet og spør eleven hva dette heter
10. Loft Kan du forklare dette ordet?Hvor finnes man et loft?

-
11. Kjeller Kan du forklare dette ordet?Hvor finner man en kjeller?
12. Lys Kan du forklare dette ordet?Hvor er det lys i dette rommet?
13. Spindellev Kan du forklare dette ordet?Hvem lager spindellev?
14. Krok Kan du peke på en krok her i rommet?
15. Hus Kan du forklare dette ordet?Hva er et hus?
16. Se Kan du forklare dette ordet?Hva betyr det å se noe?
17. Bevege Kan du forklare dette ordet?Hva gjør man når man beveger seg?
18. Komme Kan du forklare dette ordet?Hva betyr å komme?
19. Knirke Kan du forklare dette ordet?Hva betyr det at noe knirker?
20. Blåse Kan du forklare dette ordet?Kan du blåse for meg?
21. Gjette Kan du forklare dette ordet?Hva gjør du når du gjetter?
22. Velte Kan du forklare dette ordet?Hva gjør man når man velter noe?
23. Sukke Kan du forklare dette ordet?Hva gjør man når man sukker?

24. Stønne Kan du forklare dette ordet? Hva gjør man
når man stønner?

25. Henge Kan du forklare dette ordet? Hva vil det si å
henge?

26. Redd Kan du forklare dette ordet? Hva er du redd
for?

27. Hvit Hvilken farge er dette (Jeg peker på et blankt
ark)

28. Lydløst Kan du forklare dette ordet? Hva vil det si at noe er
lydløst?

29. Kaldt Hva betyr dette ordet? Er det varmt eller
kaldt ute når det snør?

Vedlegg nr 6

Kamil Øzerk
Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Postboks 1092, Blindern
0317 Oslo

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste
Hans Holmsboes gate 22
5007 Bergen

Oslo, 02.05.05

SØKNAD OM FORSKNINGSTILLATELSE

Undertegnede har satt i gang et prosjekt i Oslo-skolen i samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo. Prosjektet tar sikte på å kartlegge og evaluere den eksisterende praksisen når det gjelder "Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis".

Rundt 35 skoler i Oslo har vist sin interesse for å delta i prosjektet. Prosjektet består av tre delprosjekter a) Evaluering, b) Veiledning og kompetanseheving og c) Utprøving av opplæringstiltak og modeller.

Prosjektet er et treårig prosjekt f.o.m 2005 t.o.m 2007. Det ble knyttet fire mastergradstudenter i pedagogikk til prosjektet. For å kunne gjennomføre prosjektet kommer undertegnede sammen med de fire studentene til å gjennomføre spørreskjemaundersøkelse blant lærere og skoleledere, samtaler med lærere, observasjoner av undervisningen i klasserommene/basisgruppene og samle informasjon om elevenes undervisnings- og læringssituasjon på de skolene som er med på prosjektet.

I prosjektet skal vi ta hensyn til gjeldende regler og retningslinjer for taushetsplikt og personvern. All elevinformasjon vil bli anonymisert ved å ikke bruke deres navn med gjennom å nummerere dem. All anonymisert informasjon med nummererte personopplysninger vil bli oppbevart på en egen database med et passord som bare undertegnede og de deltagende studenter har tilgang på.

Mot denne bakgrunn søkes det herved om forskningstillatelse for å gjennomføre prosjektet.

Med vennlig hilsen

Kamil Øzerk, prosjektleder
Professor i pedagogikk
Universitetet i Oslo

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kamil Øzerk
Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Postboks 1092. Blindern
0317 Oslo

Dato: 03.05.2005

Vår ref: 199800231 SS/LR

Deres dato:

Deres ref:

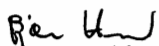
ANG. SØKNAD OM FORSKNINGSTILLATELSE

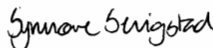
Vi viser brev mottatt hos NSD den 03.05.2005. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud for forskning av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet for forskning ved NSD AS.

Dersom dere i prosjektene skal behandle personidentifiserende opplysninger (navn, adresse, fødselsnummer, identifiserende bakgrunnsopplysninger, lyd- eller bildeopptak m.m.) må prosjektene i henhold til personopplysningslovenes § 31 meldes til NSD på egne meldeskjema. NSD vil så bistå dere med råd og veiledning slik at prosjektene gjennomføres i tråd med bestemmelsene i personopplysningsloven med forskrifter. Vi vil for ordens skyld informere om at nummer som viser til en atskilt navneliste er å regne som personopplysninger.

Se www.nsd.uib.no/personvern for mer informasjon. Her finnes også meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Synnøve Serigstad

Kontaktperson: Synnøve Serigstad 55 58 35 42/ 55 58 21 17

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47/ 22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47/ 73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no